



LIVSMESTRING, PÅ LIV ELLER DØD.

En dekonstruksjon.

MASTEROPPGAVE I SPESIALPEDAGOGIKK.

17.september 2018

Høgskolen i innlandet

Monica Gravdal

Forord.

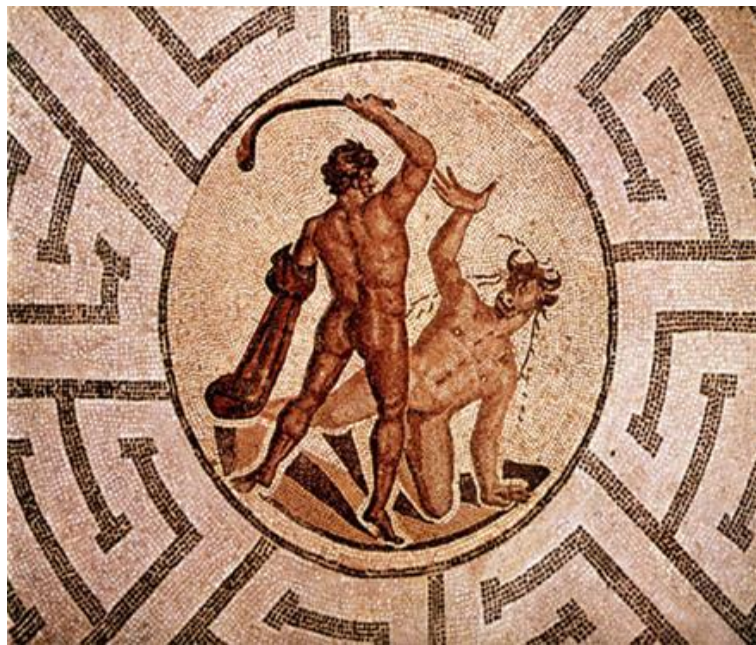
Mitt engasjement for å skrive en masteroppgave er muligens noe større enn "normalen". Men hva vet vel jeg om det? Dette kan ikke måles, jeg snakker bare ut i fra mine egne erfaringer og følelser. På grunn av dette engasjementet har jeg snakket om oppgaven med flere, for noen sikkert til det kjedsommelige. Tidlig i prosessen diskuterte jeg ulike oppgaveformer, empiriske og teoretiske. Jeg nevnte at jeg ønsket å skrive en teoretisk oppgave, gjerne begrepsanalytisk og filosofisk. "For å få til dette må du være god", var svaret jeg fikk. Definer "god". Jeg vet ikke hva dette betyr. Det vet jeg fortsatt ikke, og det spiller ingen rolle lenger. Det finnes disipliner, det finnes fagspråk og sikkert også riktigere språk i ulike diskurser. Men riktig kunnskap, finnes det egentlig? Hvem definerer hva som er riktigere og viktigere kunnskap? Og hva er intensjonene bak å fremme noe som er "bedre" kunnskap enn noe annet? Stiller vi spørsmål til dette, eller blir vi bare med på bevegelsene? Ordet *livsmestring* har fått plass i et nylig skapt dokument, *Verdier og prinsipper for grunnopplæringa - overordnet del av læreplanverket*. (Kunnskapsdepartementet, 2017b) . En del av læreplanen som ikke har vært forandret siden 1993, før nå. Hva betyr dette? Hva vil *livsmestring* bli i en ramme der kunnskapen er definert eller i ubalanse?

En slik måte å ordlegge seg på som "da må du være god", i tillegg til andre erfaringer og opplevelser jeg har med meg, har gitt meg en driv til å skrive på denne noe utradisjonelle måten. Jeg takker derfor til de som har orket å lytte til meg, og som mer eller mindre bevisst gir ulike former for tilbakemeldinger. Det har gitt meg en visshet om at det er slik *jeg* må skrive, god eller ikke god. Hva det nå enn måtte bety?

Min reise har vært utfordrende, kreativ, fantastisk og gitt meg en følelse av galskap. Den har gitt meg en slags anledning og et rom for å utføre galskap. Både skriveprosessen og bokstavelig talt. Fordi jeg tok med meg en koffert med bøker og pc og reiste helt vekk fra alt kjent i en måned. Dette er noe jeg tidligere i livet har ønsket å kunne gjøre, men aldri turt. Så dette ble mitt "studieår" i utlandet. Kanskje noe mer selvstendig, og med mere erfaringer enn en "vanlig", ung student. Det ble til slutt en god opplevelse og et definisjonsøyeblikk i mitt liv. (Og også en del av hva min definisjon på livsmestring kan være, på godt og vondt).

Tusen takk til min arbeidsplass som ga meg denne muligheten. Og til familien min som gir meg tillit til at jeg kan få til det jeg vil, selv om jeg ikke bestandig har tro på dette selv. Takk til Ståle som lot fruene fly av sted. Og til gutta mine for at de viser meg hva selvstendighet betyr for dem, dere er en stor motivasjonskilde for meg.

Til slutt tusen takk til min veileder, Jenny Steinnes, for at du sier slike ting som; «det skal mye til for å sjokkere meg» blant annet når jeg fortalte om mine nattlige drømmer om hva tegnet (s) i liv(s)mestring kunne bety. Og for at du introduserte meg for Derrida, som har gitt meg et innblikk i hva filosofi kan være. Du har gitt meg troen tilbake på at akademia kan være bra. Systemene som legger føringene er jeg blitt mer i tvil om, en sunn skepsis kanskje?



https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/9/90/Theseus_Minotaur_Mosaic.jpg

Sammendrag.

Dette er et avsluttende arbeid, en masteroppgave, i disiplinen rådgivning og endring, i faget spesialpedagogikk tatt ved Høgskolen i Lillehammer. Teksten er en filosofisk tilnærming og en slags begrepsanalyse av ordet livsmestring. I skolesammenheng er dette et nytt ord som har kommet inn ved endring av målene i læreplanverket. Gjennom å bli kjent med noen av arbeidene til filosofen Jacques Derrida søker jeg å bruke noen av hans manøver til å dekonstruere begrepet livsmestring.

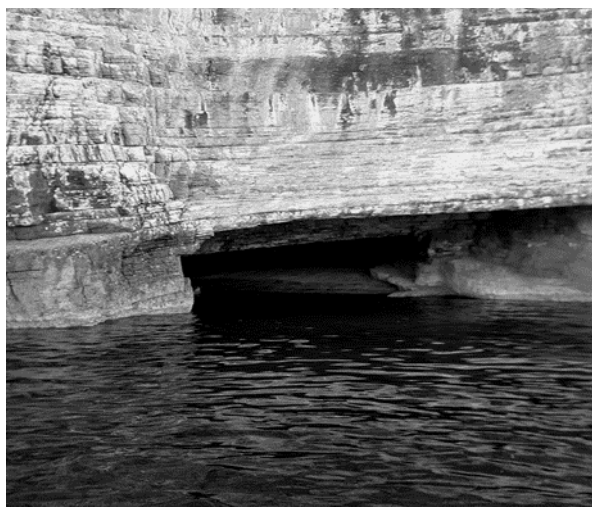
Oppbygging av landet vårt fra nyere tid, unionstiden, etterkrigstiden, nyliberalismen og frem til i dag gir intensjoner for hvordan Norges befolkning skal utdannes. Dette fører hele tiden til endringer i lovverk og planer. Endringer som vil ha betydning for enkeltmennesker. Med en historisk og teoretisk tilnærming beveger oppgaven seg gjennom endringer som har utspilt seg i skolen. Det trekkes også frem ulike syn på dagens skole og pedagogiske virksomhet.

Dette arbeidet er en annerledes måte å se på endringer som skjer i dag. Empirien er hentet ut av tekster skrevet (komponert) av Jacques Derrida. Og med utgangspunkt i hans skriftlige arbeider søker jeg å riste begrepet livsmestring. Hans tekster inspirerer meg til å dekonstruere på min måte. Jeg søker ikke svar, men heller å gi et bidrag til en utvidet tenkning av begreper vi omgir oss med som kan føre til endringer, i dette tilfelle livsmestring. Endringer som kan være usynlige i nuet, men som kan bli svært synlig i en fremtid. Livsmestringsbegrepet blir satt på spill gjennom ulike manøver. Manøver som kan ligne på Derridas måter å dekonstruere ord og tekster. Oppgaven beveger seg fra det saklige akademiske til det spesielle filosofiske, der lyrikk og annen litteratur blir en del av arbeidet. Men også internett, historier fra virkeligheten, og ulike stemmer hos meg selv får prege oppgaven. Til slutt blir livmestringsbegrepet satt i sammenheng med ordet gjestfrihet, og Derridas dekonstruksjon av dette begrepet. Det finnes ingen avslutning eller konklusjon, finnes egentlig det?

Innholdsfortegnelse

Del I. På vei inn	5
1.0 Labyrinten	5
1.1 Norges utdanningsinstitusjoner, fra danning til livsmestring	11
1.2 Fornyelse av Kunnskapsløftet, fremtidens skole	18
1.3 Flere rom på vei inn	21
1.4 Andre om Derrida	27
Del II. Øyeblikket med Jacques Derrida	30
2.0 Den blå grotte	30
2.1 Différance	35
2.2 Lovens makt	36
2.2.0 Fra rett til rettferdighet	37
2.2.1 Benjamins fornavn	40
2.3 Of hospitality	43
Del III. På liv eller død	44
3.0 Livsmestring	44
3.1 Fra generell del til overordnet del	47
3.1.0 Ordvalg	48
3.2 Liv (s) mestring	50
3.2.0 Dikotomiene (ansvarlige livsvalg)	53
3.2.1 På liv eller på død?	54
3.2.3 Mestring, ikke-mestring	58
3.2.4 Natasja eller Åsa?	60
3.2.5 Livsmestring og sårbarhet	61
3.3 Gjestfrihet og livsmestring	65
3.4 Definisjonsøyeblikket	72

Del I. På vei inn



1.0 Labyrinten

Denne oppgaven har gitt meg en mulighet for å se annerledes på verden, "skoleverden"¹, og føringene som legges for denne. Mine egne erfaringer i disse institusjonene ligger til grunn, som institusjonalisert² elev og ansatt, fra barnehage til høyskole. En del av disse erfaringene får meg til å kjenne på et ubehag eller en motstand, en klaustrofobisk følelse. Jeg har kjent på et firkantet system, noe som er lukket inn i en ramme. Og jeg har ofte lurt på hva som gjør at det føles slik. Denne følelsen var også utgangspunktet for min glede da jeg forsto at ordet livsmestring kom som et "viktig" begrep i den nye overordnede delen av læreplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017b). Med livsmestring på dagsorden ville det kanskje bli mulig å åpne opp i dette firkantete systemet. Jeg tenkte at dette ordet var nøkkelen, at det ville skape et større spillerom i skolen. Gjennom bevegelsene i denne oppgaven er jeg ikke sikker på dette lenger. Gleden over begrepet livsmestring har blitt til tvil. Det er dette ordet, livsmestring, som er kjernen i denne oppgaven. Med hjelp av filosofien til Jacques Derrida,

¹ Bruken av anførselstegn er i dette tilfellet gjort fordi det er et ord som brukes, men som det ikke finnes en nøyaktig definisjon av. Det kan bety flere ting, og benyttes på ulike måter i flere disipliner og fagfelt. Eks. "barnehageverden", "sykehusverden", oftest i forbindelse med institusjoner. Bruken av anførselstegn gjennom oppgaven vil være varierende, i noen tilfeller brukt som her, der ordet kan ha flere betydninger. I andre tilfeller gjennom oppgaven brukes de der man bør stoppe opp litt å tenke hvorfor dette er satt i anførselstegn. Jeg har vært konsekvent på å bruke disse, "....", i mine egen tekst. Og disse, «.....», der dette er brukt i tekst hos andre, eller for sitater. De ulike type anførselstegn skal i utgangspunktet markere det samme, men de gir ulike bilder i mitt hode, man kan se en forskjell, men ikke høre den, jamfør skrifttegnet og lyden i *Différance* (Derrida, 2006). Kanskje er dette noe mellom språket og virkeligheten?

² Dette begrepet er jeg mest kjent med gjennom helsevesenet og psykiatrien. Det betegner en pasient som har vært på en institusjon over lenger tid, og blitt avhengig av hjelp som var ment å være midlertidig. Pasienten har kjørt seg fast i et system. Det er tankevekkende å sette det i sammenheng med skolesystemet.

noen av hans tekster og det han kalte dekonstruksjon, vil jeg utføre en slags begrepsanalyse av ordet livsmestring.

Bildene på framsiden av denne oppgaven er bilder fra min reise. Mitt opphold på en øy i Adriaterhavet hadde et formål. Jeg ønsket å fordype meg i arbeidet med masteroppgaven uten forstyrrelser fra den "vanlige" verden jeg lever i. Bildene gir også en struktur til denne oppgaven. Å gjøre et slikt arbeid er en mental reise, og det skjer mye underveis. Man leter etter en vei inn, og jeg har funnet min inngang til dette fjellets labyrint. Det øverste bilde viser inngangen til labyrinten, den jeg starter på her. Del I av denne oppgaven. Passasjen fører meg inn i fjellet, jeg må lete meg frem, jeg må innom flere rom. Disse rommene består av kompetanse jeg allerede har med meg, og rom med ny kunnskap jeg må tilegne meg. Denne delen er preget av tekster som jeg tenker tilfører oppgaven et spenn. Og en bakgrunn for hvorfor og hvordan det skjer endringer i skolen. Det er mange mulige rom man kan velge i fjellets labyrint, og på denne måten setter man også en grense for hva oppgaven kan inneholde. Det er ikke mulige å velge alle rommene, da ville man rote seg bort og aldri komme ut. Dette er et slutførende arbeid innenfor et løp i spesialpedagogikk ved høyskolen i Lillehammer, og det er mange diskurser og akademiske disipliner som ikke er tatt i betraktning i denne oppgaven. Jeg er ydmyk ovenfor all kunnskap, blant annet innenfor pedagogikk og psykologi som jeg ikke kan ta hensyn til her.

Thuen`s (2017) historiske vinkling på endringsprosesser i skolen er et av rommene jeg valgte, og får et helt kapittel i del I. I kapittelet etter dette, neste rom, referer jeg til flere tekster. Boken til Befring og Moen (2011) er noe av det som jeg anser for å være en del av min bakgrunnskunnskap. I denne boken finnes teori og tanker jeg opplever er mer og mer på vei inn i dagens skole. Og to tekster i boken, *Pedagogikk under livets tre* (Steinnes & Dobson, 2013), ble viktige for å vise spennet mellom ulike pedagogisk syn. Til slutt i del I ønsket jeg å trekke med meg noe av det jeg har lest gjennom masterstudiet i spesialpedagogikk om Derrida og hans arbeider, selv om jeg ikke kunne finne så mye der. Dette ble et lite rom på veien inn til egenvalgt litteratur om og av Derrida i del II.

Muligheten jeg fikk til å fordype meg, og konsentrasjonen jeg fikk når jeg var på min reise var helt nødvendig, særlig i del II og III av oppgaven. Bilde i midten på fremsiden, den blå grotte, viser det som for meg ble det mest innholdsrike rommet i fjellets labyrint, del II. Det er rommet der man også får et glimt av himmelen. Det er i øyeblikket med Jacques Derrida jeg opplever at for meg helt ukjent kunnskap vokser frem. Jeg får hjelp gjennom hans tekster og hans blick til å hente frem noe jeg kan bruke i min forskning, begrepsanalysen av ordet

livsmestring. Lite var fastlagt fra start, det som var klart var at jeg ville skrive om livsmestring. Jeg ville bruke en metode som lot meg være kreativ og fri, samt at jeg ikke var avhengig av andre underveis. Jeg ønsket å filosofere, og om mulig skape noe nytt, uten at dette skulle være noen entydig sannhet. Derrida og hans filosofi har gitt meg denne muligheten. I del II finnes en kort beskrivelse av Derrida som filosof, før jeg går videre inn i et utvalg av hans tekster. Der søker jeg å hente ut handlinger, hendelser og manøver som Derrida gjorde når han behandlet språk, begreper og ord. Han gjorde dette for å riste disse ordene ut av en vanetenkning og for å slippe til noe som begrepene blir til på bekostning av. Gjennom dette forsøker jeg å samle opp noen av prinsippene han brukte i sine arbeider for å kunne gjøre en liknende behandling av livsmestringsbegrepet.

Det var svært krevende, men også vakkert å befinne seg i dette rommet. Kjernen av labyrinten. Del II av oppgaven, i denne søken i Derrida's materiale. Som i den blå grotte, som dette bildet er tatt i. Følelsen av å se og oppleve en skjønnhet, være i noe underlig som jeg aldri har sett. En følelse av å være innestengt i galskapen, som man har bestemt seg for å gjennomføre, samtidig som man higer etter dette lyset. Man må tvinge seg selv til å være fokusert i dette øyeblikket, hvis man skal oppleve det vakre og gi kunnskapen plass. Skriftene jeg konsentrerer meg om i del II av oppgaven er til sammen fem tekster i tre bøker. Det er den ene av fire, med tittel *Différance* i boken *Dekonstruksjon* (Derrida, 2006). I boken *Lovens makt* (Derrida, Ekeland, Ekeland, & Linneberg, 2002) bruker jeg begge tekstene, *Fra rett til rettferdighet* og *Benjamins fornavn*. De siste to tekstene jeg ser nærmere på befinner seg i boken *Of hospitality* (Derrida, Dufourmantelle, & Bowlby, 2000).

Jeg er (dessverre)³ påvirket av de institusjonene som jeg selv har tatt del i. Dette begrenser meg nok noe i hva jeg tør å gjøre. Denne frustrasjonen, fordi det er det det er, vil etterhvert vises mer og mer gjennom oppgaven. Gjennom skrivingen opplevde jeg et behov for å uttrykke meg enda mere fritt, det ble et påtrengende behov på ulike måter. Jeg opplevde at jeg møtte meg selv i døra, det var flere stemmer som måtte høres. Samtidig som jeg følte disse akademiske rammene som en fysisk smerte, som stenger meg inne. Jeg ville gjøre ulovligheter, det føltes ikke riktig, jeg er et *dannet*, samvittighetsfullt menneske. Det ble en merkelig opplevelse. Å skrive om rammene og strukturene man selv er formet i, samtidig føle seg fanget av dem og ønske å bryte ut av dem. Til slutt følte jeg at jeg ikke hadde noe valg,

³ Hvorfor (dessverre)? Jeg er av den oppfatning at disse institusjonen ikke bare har påvirket meg positivt. Systemer man er underlagt vil gi ulike utslag for hvert enkelt individ. Det settes i parentes fordi jeg tror det ikke er korrekt å skrive det her.

disse stemmene måtte få en plass. Hvis ikke hadde ikke denne oppgaven vært ekte og ærlig. Disse stemmene er en del av konteksten i denne oppgaven, jeg ønsket ikke å fortie dem, de er en del av analysen. Det ville ikke blitt en rettferdig analyse uten dem, rettferdigheten krever en aldri avsluttet åpenhet for «noe som skal komme» (Thomassen, 2006, p. 130). Dette vil nok vises i oppgaveteksten også før jeg kommer til del III. Allerede i denne innledningen er det slik, teksten springer litt mellom det "saklige" og "riktige" språket, til det mer "spesielle", "kreative" og "rare" språket. Som Derrida tidligere har sagt; «a certain madness must watch over thinking» (Jacques & François, 1995, p. 273). Og i del III av oppgaven lot jeg galskapen få slippe helt ut. Jeg bryter de regler jeg er opplært i å holde på ulike måter.

Behandlingen av begrepet livsmestring forgår i del III. Og det utspringer seg fra det jeg hentet ut fra lesning og skriving om og med Derrida. Dette var ikke et før-strukturert arbeid. Og jeg håper jeg har manøvrert meg på en måte som kan minne om de filosofiske handlingene Derrida utførte. Selv om det må sies at dette ikke er lett, og at det ikke kan måle seg i så måte. Del III kan beskrives med det nederste bildet på fremsiden. Jeg kom meg til slutt ut av fjellets labyrint, etter å ha beveget meg gjennom rommene i del I og øyeblikket med Derrida i del II, med en større forståelse av labyrinten enn når jeg gikk inn, selv om den var svært forvirrende og jeg aldri vil kjenne alle veier der inne. I del III begynner en utvikling av et enda mere selvstendig arbeid, med bakgrunn i det jeg fikk med meg inne i labyrinten. Jeg må klatre oppover en fjellside, som fortsatt føles usikker, og som gir meg overraskelser underveis. Det finnes ingen topp, det utvides mer i bredden enn i høyden og til slutt springer det ut i vekster som strekker seg mot uendeligheten. På de ulike hyllene, ut i fra hvilke av Derridas virkemidler jeg velger, være seg tekster, historier eller grammatiske vinklinger eller annet, kommer det flere stemmer til meg. De kommer i tankene under prosessen, fordi jeg føler jeg møter meg selv i døra, formet av et system. Jeg har valgt å gi stemmene ulike navn, selv om de er en del av meg. Jeg ønsker at de skal leses som en del av oppgaven og har valgt å satt de inn akkurat der de kom til meg. Den ene, er denne akademiske stemmen, som jeg egentlig prøver å ha hele tiden. Men dette skaper en form for klaustrofobi og en usikkerhet i meg, og føles i en slik type oppgave noen ganger ikke ut som sannheten. Da presses flere stemmer frem. ~~Den første som gir seg til kjenne er Narren. Narren er i opposisjon til reglene, noen ganger ironisk, noen ganger undrene, og blir representert på denne måten. Jeg opplever denne stemmen også som et barns eller en ungdoms stemme, litt i trass).~~ Den Andre stemmen velger jeg å kalle Sårbarheten og usikkerhetens stemme. Denne stemmen blir synlig gjennom denne

skriften. Når jeg etter hvert kommer frem til at livsmestringsbegrepet kan føre til at det Andre kan bli ekskludert, ville det blitt uærlig å ikke vise det også på denne måten.

Det kommer en slags avrunding av dette arbeidet i 3.2.5, gjennom at jeg tar med tanker fra rommene i del I av oppgaven. Deretter skriver jeg om gjestfrihet og livsmestring, med det jeg her fremstiller som den akademiske stemmen.

For øvrig ønsker jeg heller ikke at alt skal være sagt og forklart, det tror jeg ikke er mulig. Ikke i dette arbeidet, og heller ikke i andre akademiske arbeider, selv om det skal være så gjennomsiiktig og etterprøvbart som mulig. Og man har heller ingen garantier for hvordan arbeider blir tolket av andre. Det mener jeg er individuelt ut i fra erfaringsbakgrunn og kompetanse. Så selv om jeg velger å ta med disse stemmene, ~~Narren~~ og Sårbarhetens stemme, for å få et så ærlig arbeid som mulig, opplever jeg gjennom hele oppgaven at det alltid er mer bakom ordene, tegnene og bildene. Den som leser, uansett hvem det er, vil alltid ha med seg sin kunnskap, sine indre bilder, sine erfaringer og tolke ut i fra dette. Forhåpentligvis kan mine ord skape nysgjerrighet, være til inspirasjon og kanskje bidra til å utvikle enda mere kunnskap, som ikke låses til en sannhet. Dette er en spennende tanke, men også en litt urovekkende tanke. Man har også en forpliktelse og et ansvar når man åpner opp noe, som Derrida uttrykker det; «noen "spøkelser" kan skape revolusjoner» (1996).

I tillegg til sakprosa har mitt arbeid også fått sin energi fra skjønnlitteratur og lyrikk, dette i Derrida's ånd. Når man leser hans arbeider blir man dratt inn i ulike historier og tekster, og man blir inspirert til å utvikle egen kunnskap blant annet med å søke i det han trekker frem. Man kan hele tiden grave dypere i hans tenkning. Jeg opplever det som om Derrida blander sjangre i sin skriving, dette er både forvirrende og inspirerende. Det er en av hans manøver som har gjort meg enda mer nysgjerrig og på søken. Og jeg håper at jeg kan skape noe av den samme nysgjerrigheten hos mine lesere.

Skjønnlitteratur som har inspirert til denne teksten har vært spesielt to bøker. Begge har jeg et forhold til fra tidligere, og er bøker som ha festet seg og kom tilbake til meg i forberedelsene og tankene før jeg satte i gang med skrivingen av denne oppgaven. Og de ble med meg på nytt i lydbokformat i skriveprosessen. De handler begge om det Andre. Men på ulike måter. *Nu vill jag sjunga dig milda sånger* av Linda Olsson (2008) er en roman som skildrer et møte mellom to kvinner, en ung og en gammel, med sine historier om livet, døden og sorgen. Historiene rørte meg, men det er skrivemåten til Linda Olsson som setter spor her, hvordan hun plukker ut linjer fra ulike dikt og skriver inn i begynnelsen av hvert kapittel. Hva dette

skaper. Spesielt representert i del II med linjer fra dikter av Karin Boye. Linjer jeg mener tilfører bevegelse i dette arbeidet og er til ettertanke til Derridas tekster. Disse linjene er tatt ut av sammenheng. Alle er hentet fra en nettside av Karin Boye Sällskapet som ønsker å holde Karin Boyes dikt aktuelle, og spre dem ytterligere og understøtte forskning (May Mehlin, 2018). Jeg velger å henvise til denne nettsiden her, og ikke etter linjene i del II. Dette gjelder også i siste kapittel der linjene blir gjentatt.

Mig äger ingen av Åsa Linderborg (2007) er en selvbiografi, en ekte historie om Åsa som vokser opp med sin alkoholiserte far. Dette ble en måte for meg å trekke inn barnet og ulikheter i oppvekstmiljøer, sett i sammenheng med livsmestringsbegrepet, i del III av oppgaven. Og en av bildene på hva det Andre kan være, det kan bety så mye mer enn det vi ser ved første øyekast.

At begge disse forfatterne er av svensk opprinnelse er en tilfeldighet, men når det først ble slik syns jeg det var fint å bryte med språket i oppgaven. Og ikke minst materialisere ulike type skriftspråk, da Derrida filosoferte rundt blant annet tegnets betydning mellom språk og virkelighet.

Jeg beveger meg nå inn i en teoretisk verden, og vil gjennom historie og ulike syn på pedagogikk legge et grunnlag for det som kommer.

1.1 Norges utdanningsinstitusjoner, fra danning til livsmestring.



Hele kapittel 1.1 er viet til Harald Thuen`s (2017) bok, *Den norske skole:*

Utdanningssystemets historie. Det kan bidra til å gi flere gråtoner til de ulike pedagogiske syn og vinklinger presentert i neste kapittel, og et bredere perspektiv når jeg i del II fordypet meg i Derridas tenkning. Men ikke minst når jeg går inn i en begrepsanalyse av begrepet livsmestring. Hvorfor settes dette begrepet inn i læreplanen nå? Jeg finner nok ikke svaret, det prøver jeg heller ikke. Og som Thuen også skriver når han stiller en del spørsmål om føringer til dagens skolevirksomhet, vi er for nære dette skifte i tiden til å få til retroperspektiv analyse. Hvordan revideringen av Kunnskapsløftet (LK-06) vil slå ut i praksis blir spennende å se (Thuen, 2017, p. 239). Dette kapittelet vil vise hvordan ulike føringer har vært og er svært betydningsfull for skolens utvikling. Thuen starter boken med spørsmålet, *hva vil vi med skolen?* Og avslutter boken med, *hva vil vi med barnet?*

Man kan definere en stat ved den måten den løser sine oppgaver på. Oppgaver som organisering, styringsprinsipper, tilsyn og kontroll av borgerne og institusjonene. Enkelt kan man si at disse oppgavene i skolen har som formål og *danne* og utdanne landets mennesker. Thuen beskriver utdanningssystemets historie gjennom å se på hva statsmakten i de ulike epokene har ønsket å oppnå, og hvilke verdier og interesse som har vært førende. Han stiller spørsmål rundt hva fag og forskning har bidratt med. Og han fremmer hvilke ideologiske motsetninger man kan se spor av i utdanningssystemets historie. Dette deles inn i fem epoker: 1. en skole for kirken, 2. en skole for det norske, 3. en skole for demokrati, 4. en skole for likeverd, 5. en skole for prestasjon, fra år 1739 og frem til i dag. Han beskriver reformutviklingen og hvilke endringer disse har ført til i systemet (Thuen, 2017, pp. 12-13) . Det er så mye man kan ta tak i og skrive om, og det vil være masse detaljer i historien, som

kan være viktig, som ikke får plass her. Blant annet velger jeg å ikke skrive mye om historien til de private skolene, da jeg ikke ser dette som like aktuelt for tema i denne oppgaven. Selv om det er en viktig del av norsk skolehistorie. Jeg vil kort referere til hver epoke og de trekk som gir rom for å være i tanken før tanken av livsmestring, hvis noe slikt finnes (det vil bli mer utdypet i del III).

1. I 1739, som er Thuens utgangspunkt, kan man si at skolesituasjonen for landet var todelt. Bygdene var mer eller mindre uten skoler, mens byene hadde et skolevesen som var innrettet mot standssamfunnet. I 1939 ble det innført to skolelover: 1. *Forordning, om Skolerne paa Landet i Norge, og hvad Klokkerne og Skoleholderne derfor maa nyde*. 2. *Forordning Angaaende Hvor mange Latinske skoler i Danmark og Norge skal vedblive, samt hvorledes med Ungdommens Information, Ingeniorum prøve, den aarlige Examen og Stipendiers Distribution, med viidere efterdags skal forholdes* (Thuen, 2017, p. 18). Dette var lover for et parallellskolesystem, allmueskolen og den lærde skolen. Det kom også et tredje skoleslag femti år senere, borgerskolen, disse tre hadde lite med hverandre å gjøre. Det som var felles for de to reformene fra 1739 var siktemålet om at hvert enkelt menneske skulle tilegne seg kristendommen og la den komme til uttrykk i livets handlinger. Dette gjenspeiler tidens pietisme. Gud sto over kongen, kongen sto over borgerne, og ideologisk skulle man elske staten høyere enn seg selv. Man skulle gjøre sin plikt, ikke av tvang, men av lyst og kjærlighet til statsmakten. Skolen skulle være en institusjon til statens beste. Gjennom utdanningen nådde man frem til folket og skolen ble et redskap for å få en arbeidsom, sunn og selvforsakende befolkning, som var viktig for en merkantilistisk økonomi. Allmueloven slo fast at det var klokkerene som skulle være lærere, og det fulgte med en instruksjon om hvordan de skulle utføre dette. Dette er den første planen i norsk utdanningshistorie for hvordan man skulle utøve lærergjeringen. Men en offentlig pedagogisk utdanning var det ikke snakk om før inngangen til 1900-tallet (Thuen, 2017, pp. 40-49).

2. På 1800-tallet ble herredømmet kirken hadde over skolen nedkjempet litt etter litt. Landet skulle moderniseres, det skulle bygges en moderne nasjon, med grunnlovsvedtaket som nær bakgrunn til denne epoken. Dette handlet om nasjonens velstand, statsstyre og egenart, altså samfunnsøkonomisk, politisk og kulturmessig. Skolen fikk et tosidig mål. 1. En åndelig nasjonalvelstand, en fellesskapsfølelse. I dette lå en borgerlig og politisk dannelses. Og en kulturell bevissthet om det etnisk norske. 2. Et samfunnsøkonomisk nyttehensyn, man ønsket en materiell vekst. Med dette var det viktig at skolen tok vare på talentene som kunne fremme en slik type utvikling. Disse to målene ledet frem til ideen om en «fællesskole», som var et

begrep som gikk igjen i utdanningsretorikken på midten av 1800-tallet. I 1860 kom allmueskoleloven, denne åpnet dørene for en omfattende endringsprosess som endte opp i et utdanningssystem, senere kalt enhetsskolen, som ble dette systemets ideologiske merkelapp. Lærerutdanningen tok ikke så stor del i denne epokens modernisering. Den var underlagt reformeutviklingen i grunnskoleleddet, og hadde ingen selvstendig posisjon. Grunntanken var at så lenge kunnskapsinnholdet i den allmenne skolen ble hevet, så ble også lærerens kvalifikasjoner hevet. Det ble ansett slik at de ikke trengte mer utdanning enn det de selv hadde fått som elever i allmueskolen. Tankeretninger som søkte innflytelse over skolens utvikling i denne perioden var nyhumanismen, opplysningsrasjonalismen og folkedannelsen. Særlig viktig ble opplysningsrasjonalismen, i utdanningsdebatten også kalt realismen. Man kan spore en kamp mellom to posisjoner, embetsmannseliten ønsket en klassisk dannelses, folkeopplysningsbevegelsen hadde krav om en folkelig skole. Opplysningsrasjonalistene søkte en middelvei mellom disse. Utfordringene var både politisk og pedagogiske. Opplysningsrasjonalistenes tre grunnleggende ideer var fellesskolen, allmenndannelse og middelskolen, i sammenbinding av disse tre ideene blir enhetstanken sådd (Thuen, 2017, pp. 52-86).

3. Johan Sverdrup var venstres leder og Norges statsminister i perioden 1884 til 1889. Hans utdanningspolitiske mål var å sette elementærundervisningen i forbindelse med videregående undervisningen. Ideen var å bygge et enhetlig system fra bunn til topp for barn av alle samfunnsklasser. Thuen skriver videre at det tok lang tid å realisere dette, og stiller spørsmål til om den noensinne faktisk er realisert (2017, p. 88). Folkeskolereformen ble innført i 1889, deretter kom loven om den høyere skolen i 1896, og med den ble det lagt ned forbud mot at de høyere skolene holdt seg med private forskoler. Altså ble privatskolevirksomheten begrenset. Og med denne loven kom også Norge i front av utviklingen mot nasjonale utdanningssystemer i den vestlige verden (2017, p. 105). For at skolen skulle oppnå suksess var det også den gang den «gode» lærer som hadde mye å bety, og lærerskoleloven kom i 1902. Dette ble et skifte fra utdanning med lærerseminarer til en treårig utdanning for lærerne. Lærerutdanningen ble beskrevet tosidig; Den skulle bestå i faglige og metodiske kvalifikasjoner, men dertil i et dannelsesinnhold, en visdom om det unge mennesket og en evne til å komme eleven i møte. Denne reformen kan sees på som lærerutdanningens vendepunkt, og man kan etter dette se en utvikling i tre faser. 1. pedagogisk fagliggjøring av lærerrollen, 2. profesjonalisering av lærerrollen og 3. akademisering av lærerrollen. I lærerutdanningens historie og frem til i dag kan man følge noen tilbakevendende temaer: Hva

skal forholdet være mellom det allmenndannende og det fagspesifikke innholdet være? Hva skal forholdet mellom teori og praksis være? Hvilke faginnhold har lærerutdanningen behov for, for å holde tritt med grunnutdanningens utvikling og samfunnets endringer (2017, pp. 107-108).

Senere sammenligner Thuen paragrafene fra 1889 og 1936. Skolens kristelige formål ligger uforanderlig fast. Det nasjonale motivet er fortsatt overordnet i 1936, skolen skulle bringe folket sammen, demokratiidealet sto høyt. Selv om Normalplanen ble utgitt ved inngangen til andre verdenskrig uttrykkes det ikke bekymring rundt dette og skolens oppdragelsesprogram. Begrepet «allmenndannelse» er borte fra formålsparagrafen av 1936, her heter det «nyttige mennesker» og «gagns menneske». Thuen stiller seg spørsmålet om skolen hadde utviklet seg mot å bli en mer instrumentalistisk institusjon? Man kan si at tre diskurser var med å konstruere det nye skolebarnet. Aktivitetsdiskursen (reformpedagogikk), sunnhetsdiskursen (hygiene- og helseidealer) og normalitetsdiskursen (pedagogisk-psykologisk forskning), og i forbindelse med sistnevnte må nevnes at det var et vesentlig unntak i folkeskoleloven for *alle*. Skolesystemet fikk adgang til å avvise barn som var uskikket til å gå i vanlig skole. Denne paragrafen, om særundervisning, som segregerte elever som ikke svarte til normalnormen skulle vedvare lenge i skolen (2017, pp. 117-122). Ved overgangen til det 20.århundre startet en omfattende, offentlig institusjonalisering av barndommen. Dette har sammenheng med andre tiltak og prosesser i samme epoke, politiske, sosiale, vitenskapelige og økonomiske. Kort oppsummert skjer det en gjennomgående statliggjøring av skolevesenet, utdanningsleddene bindes sammen i systemformasjon, utdanningssystemet får en enhetlig nasjonal utbredelse. Innholdet i skolen blir underlagt en sterkere sentralstyring, det skjer en ytterligere fristilling fra kirkens kontroll, offentlig utdanningsadministrasjon ekspanderer og man styrker lærerutdanningen (2017, pp. 125-126).

Thuen (2017) avslutter dette kapittelet med å skrive:

Den sunne, rene og aktive eleven, strengt underordnet skolens program, var vitenskapen og politikken fanesak. Oppvekstidealene brakte med seg en frihetsinnskrenkning og ensretting av barne- og ungdomslivet. Den «ordentlige» og «riktige» barndommen lot seg vanskelig forene med romantikkens fordums idealer om barnets egenverd, lykke og rett til egen barndom. Friheten forutsatte et institusjonelt formynderi. På et vis forrødte institusjonaliseringen den frihetsvisjonen den var sprunget ut av. (p. 127)

4. I etterkrigsårene skulle politikken dra sammen i en offensiv for felleskapet og samfunnsutviklingen. Dette fellesprosjektet, på tvers av de politiske partiene, ble kalt «velferdsstaten». Denne offensiven inneholdt blant annet et offentlig trygdesystem, fritt helsestell og gratis utdanning fra folkeskole til universitet. Prinsippet er universalisme. Fra sosialstaten, der den sterke skulle hjelpe den svake, ble velferdsstatens slagord «alle skal med». Det betyr at man jobbet mot like sosiale rettigheter for alle, et offentlig ansvar for alles velferd og reduksjon av inntektsforskjeller. Det var forskjell mellom idealet og realiteten, og man stilte etter hvert spørsmål med hva som mentes med «likhet». Utdanningen rekrutterte til et hierarkisk og segmentert arbeidsmarked, og det var umulig å skape likhet i utdanningen når dette var grunnlaget. Likhetsforskningen kom i gang som et tiltak for å utvikle et rettferdig og sosialt utjevneende utdanningssystem. I denne perioden ble ulike tiltak for å skjerpe likhetskravet satt inn, gratis skolegang og skolemateriell, bostøtte, studielån og stipender. Statens lånekasse ble opprettet i 1947 (2017, pp. 130-140).

Utdanningssektoren vokser, som resten av Norge. Fra 400 000 elever i 1946 til 1,1 mill. i 2014. Situasjonen krevde en omfattende reformering og utbygging i hele skolesystemet. Man utvidet enhetsskolen til en felles niårig grunnskole for by og land, og spesialskoleloven ble innlemmet i grunnskoleloven. Yrkesopplæringen og gymnaset ble etter hvert en felles videregående skole. Skolen skulle også bli «en skole for alle». Det krevde at man måtte tilpasse for hver enkelt elev, pedagogisk og psykologisk. Trivsel og psyko-sosialt miljø var viktig hvis alle skulle lære. Det gjaldt å skape en felleskapsopplevelse og en samfølelse, skolen skulle fylle sitt demokratiske oppdrag. Samvær, samhold, samhörighet og samfølelsen virket også sosialt oppdragende. Demokratiet i skolen ble en kultur. Sammenhengen mellom og tankene rundt utdanning og demokrati var ikke ny, men nå stilte den nye nasjonen og demokratiet krav om et opplyst folk. Skolefagene endret retning og skulle nå bygge opp under nasjonen, med et nytteinnehold for eleven i samfunns- og arbeidslivet (2017, pp. 174-177). Avslutningsvis henviser Thuen til Løgstrup; "skolens formål ligger i å opplyse eleven slik at hun og han blir et menneske blant mennesker under tilværelsens vilkår" (2017, p. 178) .

5. Den siste epoken starter Thuen fra 1982, en skole for prestasjon, og frem til i dag. Regjeringsskifte var et faktum i 1981, etter en lang periode der Arbeiderpartiet hadde hatt siste ordet i etterkrigstidens oppbygging av velferdsstaten. Høyre tok over makten i Norge, med inspirasjon fra England og USA og ideologiene rundt fri markedsøkonomi, større frihet og ansvar for enkeltmennesket. Man kan si at man gikk fra et prinsipp om størst mulig likhet til et prinsipp om størst mulig frihet. Selv om tiden før regjeringsskifte var en rolig periode

vedrørende utdanningspolitiske spørsmål, kom det allikevel opp noen kritiske spørsmål, blant annet ved kunnskapsnivået i norsk skole. Thuen henviser til Langslet (1977), Høyres ledende utdanningspolitiker på den tiden. Han stilte spørsmålstegn ved enhetsideologien og reformpedagogikken som var blitt gjennomført, selv om dette hadde hatt bred politisk støtte. Han viste til utsagn fra elever og lærere om et synkende kunnskapsnivå i skolen og ønsket strammere kunnskapskrav, strengere bruk av eksamener og karakterer, større respekt for autoriteter og mer disiplin i skolen. Og når Høyre nå kom til makten ble utdanningspolitikken viktig, både av ideologiske grunner, men også valgstrategiske. Arbeiderpartiets enhetsskole ble satt opp mot Høyres kunnskapsskole (Thuen, 2017, pp. 180-182) . Allikevel kom det ingen store reformer før Arbeiderpartiet igjen satt med makten, og først i Gro Harlem Brundtlands tredje periode som statsminister kom Reform 94 og Reform 97. Med disse reformene fikk alle ungdommer rett på videregående utdanning mellom 16 og 19 år. Det ble skolestart for 6-åringer og en utvidelse av grunnskolen fra ni til ti år. Læreplan fra Reform 97 (L-97) besto av tre deler. Den viktigste å nevne for denne oppgaven er *Generell del av læreplanen* (Generell del av læreplanen, 2015), som inneholdt de overordnede målene for opplæringen i grunnskolen, den videregående skole og voksenopplæringen. Så i 2006, med Høyre, og Kristin Clemet (H) som utdanningsminister etter Gudmund Hernes (A), kom Kunnskapsløftet (LK-06), en ny læreplan der «grunnleggende kunnskaper og ferdigheter» ble viktige ord. Og her fremmer Thuen (2017) at Clemet velger å beholde den generelle delen av læreplanen uforandret, som var Hernes sitt "verk". Og at dette signaliserte at kunnskapsskolen i stor grad var blitt et fellesprosjekt. Utdanningspolitisk kan man si at konkurransestaten tar over for velferdsstaten, og man mobiliserer for at befolkningen, institusjoner og virksomheter skal delta i den globale konkurranse. Thuen (2017) skriver at velferdsstaten bygde på verdibaserte forestillinger om mennesket og samfunnet, som likeverd og demokrati. Men i konkurransestaten bunner de menneskelige og institusjonelle handlingene i et nyttehensyn. Man kan se det som at mennesket går fra å være definert ved å være et menneske i velferdsstaten til å være rasjonelt og motivert av å realisere sine egne interesser i konkurransestaten (Thuen, 2017, pp. 183-187).

Thuen (2017) henviser til den danske statsviteren og samfunnsøkonomen, Ove Kaj Pedersen og skriver:

Før var personene 'noe i seg selv', nå er personen 'noe ved seg selv'. Gjennom denne dikotomien viser Pedersen hvordan kulturen utleder bestemte forestillinger om eleven. I det første tilfellet blir eleven anerkjent som noe hun og han ennå ikke er, men som de bør og kan bli. Idealet om elevens personlige vekst og utvikling i skolen er her en forutsetning for likhetstanken og fellesskapet. Pedagogikkens oppgave er å danne hver enkelt elev til å ivareta sitt personlige selv i gjensidighet til fellesskapet. I det andre tilfellet er utgangspunktet noe eleven allerede er i besittelse av, ikke som i det første tilfelle, noe eleven skal dannes til. Ferdigheter er 'noe ved eleven' - de er omskiftelige og kan settes sammen og anvendes på nye måter og i nye sammenhenger. Pedagogikkens oppgave er å forstå en læring for ferdigheter og kompetanser, også ferdigheter i å lære å lære, og slik legge til rette for at elevene får realisert seg selv. Ferdigheter og kompetanser utgjør her grunnlaget for elevens dannelse som selvstendige og kreative mennesker. (p. 187)

På 2000-tallet setter OECD (Organisation for Economic Co-operation Development) i gang med sine omdiskuterte PISA (Programme for International Student Assessment)-undersøkelser. Som undersøker 15-åringers skoleferdigheter over hele den vestlige verden hvert tredje år. Kritikken består i at dette har ført til en uheldig standardisering av skolen og rettsliggjøring av utdanningspolitikken. Nasjonene har delegert sin suverenitet til overnasjonale organer. Testkulturen blir stående i fokus, testingen måler og kvantifiserer, men den skaper også en måte være på, forholde seg på og omgås på (Thuen, 2017, pp. 230-231)

Historisk sett har lærerutdanningen dreid seg om spørsmålet rundt hvor mye teori, og hvor mye praksis den skal inneholde. Men i nyere tid diskuterer man også vekten og sammenhengen mellom pedagogikken og skolefagene. Under Hernes skulle man gjenreise «fagkyndigheten» i kraft av faginnholdet og ikke pedagogikken, selv om lærerutdanningen ble utvidet til fire år, ble pedagogikkfaget halvert til en halvårsenhet. Man innrettet den pedagogiske komponenten mot det rent skolefaglige, det metodiske og praktisk nyttebetonte. Reformene for lærerutdanningen er flere i denne epoken, og allerede under regjeringen Stoltenberg (A) II anbefaler NOKUT (Nasjonalt organ for kvalitet i utdanningen) at lærerutdanningen blir omgjort til en femårig masterutdanning. Dette skjer ikke før i 2014, da Isaksen lanserer strategiprogrammet *Lærerløftet. På lag med kunnskapsskolen* (Norge, 2014). Denne slår fast at læreren skal ha «solid fagkunnskap», «evne til å formidle faget» og «tydelig klasseledelse», det er avgjørende for elevenes læringsutbytte. I 2017-planene knyttes den i enda sterkere grad til fagkunnskapen, ferdighetene og kompetansen i undervisningsfagene.

Thuen (2017) skriver at Isaksens grunnskolelærerutdannings planer bærer preg av å være merket av en klassisk, borgerlig utdanningstenkning (2017, pp. 216-219) .

1.2 Fornyelse av Kunnskapsløftet, fremtidens skole

Historisk sett har vi beveget oss fra en skole for kirken, som i Thuens (2017) bok starter i 1739 og frem til i dag, en skole for prestasjon. Hvordan vil fremtiden skole se ut? Og hva kan vi kalle denne epoken om noen år? Jeg har trukket frem noen viktige bevegelser i historien. Dette er kun grunntrekk, men det gir et bilde på hvordan skolen og lærerutdanningen, skolens historie og skolens planer er i endring gjennom tidene. Skolen følger i takt eller utakt impulser fra verden og Europa. Religion, kriger, økonomi og politikk er vesentlig i skolens bevegelser. Opp-byggingen av Norges land ut i fra den tiden man står i, og har vært igjennom, er essensielle for føringene som ligger til grunn for skolens planarbeid. Skolen skal "levere" mennesker som kan bidra i denne opp-byggingen på ulike måter. Slik formes vi i systemer som er formet av en historie og en statlig makt som jeg tror mange av oss ikke er bevisst. Hva skal vi "levere" nå? Og hvor vil utviklingen lede oss? Hvilke ideologier er viktig?

Jeg har valgt å ha fokuset på visjonene og ideologiene til staten i de gitte tidene og prøvd å få tak i hvilke retninger dette har gitt skolen. Hvilke retninger vil de endringen som skjer nå ha? Dette vil ikke være mulig å vite, men det er viktig å se hva historien har ledet til tidligere, hvilke trekk som gir ulike utslag. Vi lever nå i en tid der man kjapt kan appellere til menneskene i landet. Informasjon er lett tilgjengelig, og sprer seg raskt. Vi har en kanal som historisk sett er veldig fersk, internett bidrar på en måte som vi ikke vet konsekvensene av. Enkeltmennesker kan på denne måten få viktige posisjoner og større makt med popularitet og enkle grep, eksempelvis med *et ord* som vekker interesse og begeistring hos mange. Dette er et apropos til det jeg velger å gå dypere inn i, man kan gjennom tidene se hvordan *ord* og *begreper* har vært med å forme en vei på ulike måter. Ideer og begreper blir født og gir føringer i en utvikling av skolen og samfunnet.

Livsmestring er et nytt begrep som kommer inn som en del av fornyelsen av læreplanverket i 2017. Og det er skrevet inn som et tverrfaglig tema i prinsipper for læring, utvikling og dannelse i *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen* (Kunnskapsdepartementet, 2017b). Dette er en fornyelse av *Generell del av læreplan* (2015). Frem mot 2020 skal det jobbes med å fornye Kunnskapsløftet (LK-06), og verdigrunnlaget skal løftes frem (Utdanningsdirektoratet, 2017). Siden 2013 er det nå Høyre som legger føringene, og det var Torbjørn Røe Isaksen (H) som la grunnlaget for revisjonen. Man

begrunner revisjonen med at det er avslørt svakheter mellom de ulike delene av læreplanverket. Den tidligere generelle delen er ikke tilstrekkelig oppdatert og kompetansemålene er for diffuse og for mange. I tillegg er behov for en fagfornyelse med ønske om en dybdeorientering i fagene. Man skal definere fagenes kjerneelementer tydeligere, og man skal skape bedre sammenheng mellom fagene gjennom prioritering av de tre tverrfaglige temaene: demokrati og medborgerskap, bærekraftig utvikling og folkehelse og livsmestring (Thuen, 2017, p. 210).

Folkehelse og livsmestring skal være et prioritert område. Vi vet at mange ungdommer i Norge i dag oppgir at de strever med psykiske plager. I følge NOVA rapport 7-15 (Bakken, 2015) er det mest utbredt med typiske stress-symptomer. Tre av ti ungdommer på ungdomstrinn oppgir å være *ganske mye* eller *veldig mye* plaget av tanker om at alt er et slit. Vi vet at ungdomstida er ei sårbar tid, det er mye som skjer i kropp og sinn. For de fleste er psykiske symptomer forbigående, men for noen blir de varig. Er dette prioriterte området, folkehelse og livsmestring, svar på å få bukt med disse utfordringene? Det er mye mere i dette bildet enn det jeg her beskriver, men det er blant annet disse endringene som fører til alle mine spørsmål. Sender man ut flere signaler når man løfter noe som fokusområde? Vil fokuset på livsmestring virke helsefremmende? Landsrådet for Norges barne- og ungdomsorganisasjoner (Prebensen & Hegstad, 2017) har nylig avsluttet en rapport som handler om livsmestring i skolen. Et prosjekt de har gjennomført på oppdrag fra regjeringen der de har utforsket barn og unges behov for å mestre viktige utfordringer i eget liv. I denne prosessen har de hatt 12-13 åringer som fokusgruppe, og ungdommene har selv fått være med å definere ulike problemstillinger de møter i hverdagen. De er mest opptatt av kroppspress, karakterpress og tidspress. Rapporten presenterer et løsningsforslag på hvordan skolen kan bidra til at barn og unge skal bli rustet til å mestre livene sine bedre.

Dette arbeidet som nå foregår går i takt med Norges oppfølging av FNs bærekraftsmål, som er verdens felles arbeidsplan for å utrydde fattigdom, bekjempe ulikhet og stoppe klimaendringene innen 2030. Det tredje av disse 17 bærekraftmålene er god helse, og utfordringer som er identifisert og skal jobbes med på nasjonalt nivå er blant annet kvaliteten på utdanning og arbeid, spesielt for unge mennesker og dem som er utsatt for marginalisering. Og ikke minst øke antall unge som ferdigstiller videregående (Departementene, 2016). Man kan altså se en rød tråd i arbeidet som foregår globalt.

Isaksen, og hans revisjon, ser ut til å plassere seg mellom Hernes' detaljstyring og Clemets frihetsideologi. Den nye læreplanen må gi «tydelige føringer» ovenfor skolene og lærerne, men

innholdsorienteringen må ikke bli «så detaljert at det begrenser mulighet for å velge aktuelt innhold og tilpasse opplæringen til elevene». Man diskuterer bruk av kompetansemål for hvert enkelt trinn. Og det er foreslått at kommunene kan omdisponere ti prosent av det lovpålagte minstetimetallet i et fag. Samtidig foreslås det å innføre obligatorisk eksamen i norsk, engelsk og matematikk i tiende klasse. Denne kombinasjonen kan føre til at skolene føler seg presset til å bruke denne ti prosenten til eksamensfagene. Thuen skriver at friheten kan skape tvang (2017, pp. 211-212). Dette er detaljer hvis man ser det opp imot den globale tenkningen, vil detaljer som dette gi globale resultater?

Det blir tydeliggjort flere spørsmål i dette kapittelet. Spørsmålene gir tanker og åpner muligens for tanker før tanken. Og er begynnelsen på å riste begrepet *livsmestring*. Det kan være nødvendig med en annerledes tenking rundt et begrep som livsmestring. Et begrep jeg mener også kan virke noe populistisk⁴. Før jeg går dypere inn i Derridas tenkning og begrepsanalysen vil jeg fremme noen syn på pedagogikk, lærerrollen og skolen som institusjon og pedagogiske tradisjoner som engasjerer meg. Thuen (2017) skriver at utdanningshistorien er en historie om verdistandpunkter i hensyn til barnet og til samfunnet, og i det neste rommet vil jeg forsøke å gi et bilde på noen ulike vinklinger på verdistandpunkter i dagens skole. De gir også et bilde på ulike innfallsvinkler man kan ta når man skriver om pedagogikk.

⁴ Ordet populisme kan være en ideologi, en strategi eller en form for kommunikasjon. I dette tilfellet vil jeg nevne at det kan være strategi for å mobilisere mange velgere. Og en bestemt type kommunikasjon som handler om å rettferdiggjøre politikk ved å appellere til folket og argumentere på en folkelig måte.

1.3 Flere rom på vei inn



Bokkapitlene jeg viser til videre, av Hausstätter (2013) og Myklestad (2013), ble jeg fengslet av når jeg var godt inne i denne prosessen, og jeg mener de viser noen ytterpunkter i tenkningen rundt dagens pedagogikk. Selve boken har jeg hatt en stund, og jeg kjøpte den av den enkle grunn at fremsiden fanget meg. Som jeg senere ble fanget av Derridas filosofi. Bilde på denne boken viser en kaostegning som kan minne om et barn under et tre. I denne tegningen ser jeg et bilde av livet, livet med mange sider, det uperfekte livet. Livet med mange ansikter, livet med mange historier. Også pedagogikken har mange ansikter og historier. Hausstätter (2013) og Myklestad (2013) sine tekster er et gode eksempler på akkurat dette. Som jeg skriver over hadde jeg arbeidet med denne oppgaven en stund da jeg satte meg bedre inn i disse kapitlene og de skapte både temperament og begeistring i meg. Disse tekstene må med, for de representerer to ulike syn, som det kan virke som om livsmestringsbegrepet kan bli splittet i mellom. Kapittel 1.3 er et forsøk på å samtale mellom disse kildene, og spørsmålene mine blir presentert etter hvert som tekstene trigger meg.



Jeg viser i kapittel 1.3, også til boken ungdom, læring og forebygging av Befring og Moen (2011), fordi jeg mener de trekker inn et mer psykologisk perspektiv enn det man vanligvis gjør når man studerer pedagogiske perspektiver. Det står i den vedtatte overordnede delen av læreplanen at livsmestring skal gi elevene kompetanse som fremmer god psykisk og fysisk helse (psykisk står først), og til å ta ansvarlige livsvalg. Er det ikke da nødvendig å fortsette å trekke inn flere disipliner, som psykologi, i de pedagogiske diskurser? Spesielt nødvendig da det ser ut til at fokuset fortsetter mot faglige prestasjoner. Man kan tolke "innsettingen" av livsmestringsbegrepet dit hen at det skal være et forsøk på å forebygge "noe". Den overnevnte boken handler blant annet om forebygging. Jeg går ikke noe dypt inn i verken psykologi eller forebyggende arbeid i denne oppgaven. Jeg vil likevel det skal være nevnt, da jeg mener det påvirker mine tanker og det jeg skriver, også på grunn av min egen kompetanse og erfaringer. Disse tre "bildene" i kapittel 1.3 blir også et bakteppe. De er muligens ikke så synlig i del II og III, men de utdyper gråtonene i mitt bilde enda mere. Denne uttalelsen blir mer forståelig senere i teksten. Boken til Befring og Moen gir også et spenn i oppgaven jeg mener blir riktig for denne oppgaven, blant annet på grunn av tanker jeg gjør meg i del III rundt definisjonene av hva som er riktig kunnskap. Dette spennet lever i meg hele tiden, fra det enkle til det kompliserte, fra det jeg lett forstår til det jeg må grave dypt for å finne. Det ville blitt kunstig å ikke ta med noe som engasjerer meg så mye som deres syn.

Hausstätter (2013) understreker i sitt kapittel *Pedagogisk prostitusjon: Om lærerrollen og skolen* i boken *Pedagogikk under livets tre* (Steinnes & Dobson, 2013) spennvidden mellom ulike forståelsesmåter for pedagogisk tenkning som har utviklet seg på de siste hundre år. Han fremmer blant annet at skolen har endret seg betydelig de siste 40 årene, i takt med samfunnet. Mye er endret, men om skolen er blitt til en individuell serviceinstitusjon, som han skriver, er jeg svært usikker på? Han fremmer videre at denne endringen har skjedd som en konsekvens av de generelle samfunnsendringene som Vestens kulturer har gjennomgått. Det har blitt en dreining mot en jeg-sentrert kultur, og skolen har mistet sin dominerende posisjon over eleven. Og siden jeg ikke klarer å unngå å bli noe personlig senere i oppgaven, vil jeg bare nevne her at jeg er en del av denne skolen. Undervisningen er noe som skal selges, og læreren er selgeren, skriver Hausstätter (2013, p. 179). Det var lettere å være lærer før, der rammene begrenset elevenes muligheter til å stille spørsmål ved skolens innhold. Hvis dette er tilfelle spør jeg; Er (det) denne endringen bra? Er det selvutviklede? Skapte dette kunnskap? Bør man ikke kunne stille spørsmål til innhold i ulike strukturer man befinner seg i? Denne skolen Hausstätter beskriver her, som *the old school*, var også en danningens skole, hvilken danning? En underdanig danning får jeg inntrykk av. Poenget er at det har skjedd såpass mye med disse endringene i samfunnet og i skolen at man må forstå organisert undervisning på en annen måte. De unge har en større grad av frihet og individuelle muligheter for å forstå den verden de er en del av, dette medfører også større usikkerhet når man skal foreta valg, og man tester ut disse valgene i det offentlige rom, der medelevers aksept er like viktig, eller viktigere enn lærerens aksept. Videre skriver Hausstätter at klasserommet er møtestedet for individers subjektivitet, læreren skal gjennomføre den formelle undervisningen på overflaten av disse møtene. Men den frigjørende pedagogikken som regjerte på 70-tallet har ikke lenger sin posisjon som noe nytt og unikt, og gir ikke den samme effekten som den gjorde da elever i dag ikke opplever denne friheten som noe nytt (Hausstätter, 2013, p. 182).

Men er denne frigjøringen som Hausstätter skriver om sluppet helt fri? Jeg er usikker. Hvis den hadde vært sluppet helt fri så tenker jeg at alle, både lærere og elever, hadde vært tryggere i sine roller. Nå regjerer en usikkerhet om hvor vi skal stå eller hvem vi skal være i rollene, både lærere og elever. Det hadde ikke vært noen tvil om hva som var rammene. Det er jo fortsatt mange strukturer og rammer som henger igjen fra før 70-tallet, selv om reformene hagler. Jeg tror at det er det som blant annet får meg til å føle et slags ubehag, om dette er bra eller dårlig tar ikke jeg noen stilling til her.

Jeg vil prøve å få litt tak på denne institusjonaliseringen og ubehaget, som jeg nevner som erfaringer ved egen skolegang og arbeid i disse institusjonene i innledningen. Etterdønninger fra en positivistisk skole? Det er fortsatt slik at hovedvekten blir lagt på et boklig-teoretisk innhold, praktiske arbeidsoppgaver er nedprioritert. I tråd med dette er det lagt vekt på deduktive opplæringsmetoder. Selv om pedagogisk innsikt peker mot at de aller fleste fungerer best når det legges vekt på erfaringslæring. Videre er metodene basert på en mekanisk og formidlingsorientert læringsfilosofi. Det legges stor vekt på antall undervisningstimer pr. år. Det er fokus på standardisering fremfor individuell tilrettelegging. Opplæringen har et korttidsperspektiv, i den forstand at man øver til prøver som man straks skal ha. Det legges ikke vekt på å trene på ferdighetsfunksjonene i de ulike fagene, men heller på skolefaget. Det er fokus på overflatisk læring, og det er lite rom for å fordype seg i noe som bygger på egne interessefelt. Man går altså fort videre til videre temaer, og det er liten tid til bearbeidelse og praktisering innenfor hvert område. Og ikke minst, det er fokus på krav, kontroll, kritisk vurdering, rangering og diagnostisering av barn (Befring & Moen, 2011, pp. 95-97). Det er fortsatt slik at man sitter, lytter og skriver mye, og det er lite fysisk aktivitet.

Altså er man fortsatt underlagt mange rammer, jeg velger å kalle det må-rammer, og om disse er svakere eller tydeligere enn før er vanskelig å si noe om med den samfunnsutviklingen vi har hatt. Men at presset kommer fra flere hold er det ikke noen tvil om, altså ikke bare fra skolen. Og dette må de som former utdanningen ta innover seg. Og ikke minst utdanningen til de som skal utføre utdanningen. Haustätter (2013, p. 185) skriver at lærers rolle har blitt mer krevende, og han henviser til Ziehe, som skriver at lærerrollen forutsetter et relasjonsarbeid. Et relasjonsarbeid som i stor grad er et usynlig arbeid og at dette arbeidet er enormt psykisk anstrengende. Jeg spør; Hvis man ønsker å arbeide med mennesker, undervise og formidle kunnskap, og man er godt forberedt på at dette innebærer en stor del relasjonsarbeid, og man har kompetanse i dette, er det da enormt psykisk anstrengende? Ziehe sier sitert videre at lærerne er avhengig av elevens anerkjennelse for om deres selvverd som lærer skal bli styrket eller såret. Jeg får inntrykk av at det i kapittelet til Haustätter fremmes en slags ubalanse i relasjonen mellom lærer og elev. Før i *the old school*, var maktbalansen slik at læreren var dominant, nå i *the new school* er det slik at eleven er den dominante. Om dette er tilfellet, burde ikke denne relasjonen være i likevekt? Og hvordan finne denne balansen? Jeg tror ikke man i dag er uenige om at relasjonsarbeid og menneskemøter er viktig for elevenes motivasjon for læring. Men kanskje heller hvordan man skal få kompetansen til de utdannende institusjonene, ressurser og tid til dette, til læreren eller andre som skal utføre

dette arbeidet. Er det læreren som skal utføre dette arbeidet? Man kan kanskje også tenke at dette ikke er nødvendig kunnskap, det er noe som er grunnleggende, noe vi har i oss, noe selvfølgelig. Eller at dette kommer med erfaring i lærergjernen, og at det er godt nok. Og uenighet rundt hvor mye tid man skal bruke på å lære om og etter hvert utøve relasjonskompetansen. Er dette en del av dannelsingskompetansen? Mange lærere, spesielt i trinn over mellomtrinnet er kanskje ikke så interessert i å drive denne formen for undervisning. Men nå når livsmestringsbegrepet er satt på dagsorden, må man kanskje det? Er ikke livsmestring en form for dannelsingskompetanse?

Uansett er dette en del av de strukturer som livsmestringsbegrepet nå skal inn i, i en eller annen form? Burde man ikke bli mer trygg i den formen og strukturene man er i først? Det kan for meg virke som et sjansespill å sette inn et begrep som i stor grad handler om oppdragelse, danning, livet, psykisk og fysisk helse, selvrealisering, menneskemøter og sikkert mye mer, dette kommer jeg tilbake til i behandlingen av begrepet, i en struktur som for meg virker å være i ubalanse. Der ikke denne kompetansen på dette område finnes i stor nok grad hos den voksne som skal lære bort dette enda. Der man ikke er enige om hvilke kunnskaper som gjelder, der det kan virke som det er en maktkamp om posisjoner og en kamp om mye mer enn det som det er plass til i denne oppgaven.

Myklestad (2013) skriver i samme bok som Haustätter at pedagogikkens lange og sammensatte tradisjoner har ulike innfallsvinkler til oppdraget. Ulike syn på kunnskap, læring og ulikt syn på menneske har satt sine spor. Kunnskapsutviklingen består både av praktiske og teoretiske innsikter. Hun trekker frem spebarnets motivasjon for læring og utvikling, denne er iboende, men det kan se ut til at det skjer noe med denne i opplæringsinstitusjonene i en negativ forstand. Hun skiver om begrepet dannelsesberedskap og at dette er en forutsetning for sosialisering - og dannelsesprosessen. I de pedagogiske institusjonene skal man ivareta barnets iboende unike kvaliteter og kapasiteter, samtidig som man tar grep om et utviklingsløp og læringsprosesser. Her berører man barnets formbarhet og sårbarhet, og en balanse mellom inngrep og overgrep bør gis relevans. Dannelsesberedskapen innebærer noe mystisk, som ikke kan kalkuleres nøyaktig, og det er viktigere enn noen gang å gi den oppmerksomhet. Hun skriver videre at dette mystiske fordrer en annen form for oppmerksomhet, et annet blikk, der det fortsatt er rom for mysterier (2013, p. 162). Mitt håp er at denne oppgaven blir et annet blikk på et dannelsesbegrep, som jeg mener livsmestring kan være. Og at begrepsanalysen tillater det mystiske å være tilstede. Kan

livsmestringsbegrepet skape balanse mellom inngrep og overgrep? Eller kan det føre til overgrep?

Myklestad hevder at New Public Management har gitt den pedagogiske virksomheten et produksjonens vokabulær. Eksempelvis investering, resultatorientering, effektivitet og avkastning. Og at det å være pedagog reduseres til ledelse og prosesshåndtering. Pedagogisk tenking preges mer og mer av kalkulering gjennom for det første at målene er satt. For det andre er tiden tilmålt. For det tredje skal resultatene måles og vurderes. Den pedagogiske virksomhetens innhold og målsettingene man skal strekke seg etter er gjenstand for kontinuerlig reformuleringer. Og kanskje er det slik som Myklestad sier, at når denne oppmerksomheten i nuet er festet på fremtidens formulerte målsettinger står vi i fare for å miste øyeblikkene av synet. Er det slik at øyeblikkene settes under administrasjon, og dermed også barnets særegne eksistens (2013, pp. 163-165). Og når barnets særegne og unike eksistens er viktig, og danningen kanskje skal få være litt mystisk. Skal vi materialisere, lukke eller sette denne danningen i fare for å miste det mystiske? Skal livsmestring administreres? Hvor blir det da av det unike?

Myklestad (2013, p. 166) mener at ungdommens psykiske helse trues under et system som disiplinerer og holder et grep om livsutfoldelsen og frihetsidealene. Da spør jeg om man kan sette inn livsmestringsbegrepet i disse systemene uten å gjøre fundamentale endringer på selve strukturen? Myklestad avslutter dette avsnittet med å skrive at det er behov for en annen tilnærming for å få øye på noe fortrenget eller glemt, både blikket og øyeblikket må frigjøres.

Kan livsmestringsbegrepet kreve et nytt læringsperspektiv? Alle kan lære og læring skjer i en helhet av samvirkende funksjoner. Dette hevder Befring og Moen i boken ungdom, læring og forebygging (2011). De skriver at det ikke er galt å etterstrebe gode prestasjoner, men hva man vektlegger for å nå frem til disse prestasjonene er viktig. Et nytt læringsperspektiv betyr at vi må ta andre ting i betraktning enn det tradisjonelle pedagogiske læringssynet. Det tradisjonelle læringssynet har blant annet et utgangspunkt i behaviorismen som ble inspirasjon til at læringsteknologien har et standardisert læringsopplegg, med markant lærerstyring og et langvarig skoleprogram, og et viktig idegrunnlag for positivismens skolekonsept. Læring er en helhetlig prosess som omfatter praktiske-operasjonelle funksjoner, kognitive funksjoner, sosioemosjonelle funksjoner og holdninger. Læring er en personlig og sosial prosess. Men i dagens skole foregår læringen isolert, og innholdet kan lett bli abstrakt. Befring og Moen (2011, pp. 64-66) trekker frem fire grunnleggende trekk ved et nytt læringsperspektiv. 1. Alle

kan lære, læringsevnene er intakt hele livet. De fleste kan lære det meste. 2. At læring er en helhetlig prosess. 3. Man må få tiltro til seg selv og til framtidsforventninger. 4. Den lærende selv er i stor grad aktør og aktiv konstruktør i egen læring.

Denne delen av oppgaven blir et bilde på et språk i ulike pedagogiske syn, man kan også se det på måten de er skrevet, som blir godt synlig selv om jeg har reproduisert tekstene slik at det ikke blir kopier. De representerer også ulike måter å skrive på. Fra det saklige, akademiske og det jeg har oppfattet som det "riktige" språket. Til det dypere, mer filosofiske. Jeg er usikker på om dagens skolesystem, i dagens hurtig utviklende verden fremmer robuste individer, som har tillit nok i seg selv slik som det er? Føler eleven seg bra nok? Er det lov å være forskjellig? Går vi glipp av menneskelige egenskaper for prioritert ensartethet? Blir vi utdannet eller dannet? Hva kan *livsmestring* bli i dette systemet?

Jeg vil nå sakte men sikkert bevege meg inn i en filosofi som kan slippe frem det mystiske. Som vil få meg til å tenke nye tanker, som kan åpne opp for noe mellom språk og virkelighet. Det blir en forsiktig overgang, der jeg først vil trekke frem andres tanker om Derrida og hans filosofi. Før jeg går dypere inn i det på min egen måte.

1.4 Andre om Derrida.

Når jeg ble presentert for Derrida på et tidligere tidspunkt i studiet spesialpedagogikk, rådgivning og endring, ble jeg nysgjerrig på denne mannen og hans tenkning. Denne nysgjerrigheten har ligget som en spire i mitt hode. Det lå og godgjorde seg lenge, før jeg turte å la det begynne å vokse. Og i dette kapitlet av oppgaven føles det bare som en liten knopp enda, men jeg håper at dette samspillet gjennom å lese andres tanker om Derrida og hans filosofi, og etterhvert også lesing av hans tekster kan utvikle seg i full blomst. Derrida slår aldri fast noen sannheter, men han åpner for "det andre". Dette er ingen bestemt metode, og det vil jeg forsøke å etterfølge. Selv om jeg etter hvert finner behovet for å strukturere det jeg finner, vil jeg ikke kalle det en metode. Det er det som kommer til meg.

Dekonstruksjon kan brukes på mange måter. Det kan utføres på, eller kanskje man skal si i, mange tekster, i litterære, filosofiske og vitenskapelige tekster. Og det trenger ikke nødvendigvis å være kritikk til noe, men like mye noe som søker etter noe som ikke er iøynefallende (Pålshaugen, 2005). Med dette kan man bruke dekonstruksjon for å åpne låste diskurser.

Altså er ikke dekonstruksjon nødvendigvis kritikk, men like mye å løfte noe ut av noe. I dette ligger også en anerkjennelse av teksten eller begrepet som blir dekonstruert. Eller man kan si en anerkjennelse av diskursen man vil se nærmere på. Som Gundersen (Derrida, 2006, p. 23) skriver i *Struktur, tegn og spill i menneskevitenskapens diskurs* om Derrida; *Følgelig tar antropologen, enten han vil eller ei, og uansett hva han har bestemt seg for, etnosentrismens premisser, inn i sin diskurs i samme åndedrag som han avviser dem*. Han fremmer at det kan være problematisk at man ved å kritisere en diskurs låner ord fra selve diskursen, men man kan også se på det som en anerkjennelse av det som blir kritisert/løftet.

Thomassen (2006) skriver at en dekonstruktiv tekstlesing gransker og stiller spørsmål ved dominerende diskurser. Man vil forsøke å få frem betydninger som tradisjonen risikerer å glemme, skyve til side eller eliminere. Man har en spørrende tenke og- skrivemåte som vil løfte frem forskjeller og alternative fortolkninger. Hun fremmer at Derrida ikke vil kalle dekonstruksjon for en metode, og det får vi også bekreftet i tekster som, *Brev til en japansk venn* (Derrida, 2005), der han selv skriver at dekonstruksjon ikke er en metode og ikke kan bli omdannet til en metode. Og hans kompliserte og interessante filosofiske betraktning i *Différance*, hvor han skriver at det han legger frem der ikke utvikles fra en filosofisk diskurs, der man starter i et prinsipp, noen postulater, aksiomer eller definisjoner og fortsetter i henhold til den diskursive lineariteten i et *ressonement* (Derrida, 2006, p. 98). Her tenker jeg at han fremmer at det ikke har noen struktur, ikke er noe bestemt fremgangsmåte og metode. Han skriver videre at det er en blind taktikk, en empirisk omflakking. Deretter skriver han det jeg oppfatter som litt ironisk, og som sikkert av mange kan oppfattes som kritikk; «hvis ikke empirismen hadde fått all sin betydning av å være motsatt filosofisk ansvarlighet» (Derrida, 2006, p. 98). Dette kan oppfattes som en kritikk mot den positivistiske tenkningen, der empirien gjennom systematisk innsamling av data, struktur og det man kan se med det blotte øye er det viktigste. Derrida dekonstruerer den tradisjonelle grunnfortellingen i vitenskapen, som sier at den entydige sannhet er mulig å uttrykke (Steinnes, 2006).

Pålshaugen (2005) forsøker å vise hvordan man kan lese en tekst av Derrida. Han trekker frem tre punkter som han anser som viktig. Det første, Derridas mangfoldige måter å undersøke den helt spesifikke sammenhengen mellom hva som leses ut av, i dette tilfellet diktet "Fable", og hvordan det er skrevet. Nummer to, hans egen helt spesifikke måte å skrive om dette emnet på. Og nummer tre, hans vektlegging av det å finne på noe nytt ikke består i å finne, men å skape. Her mener jeg Pålshaugen har et viktig poeng for hvorfor også dette kan være god forskning, selv om det er annerledes og omdiskutert. Kanskje nettopp denne

annerledesheten kan få frem noe man ikke tidligere har sett, og også noe man ikke har vurdert. Eksempelvis hva leses eller oppfattes ved ordet livsmestring i et dokument som den overordnede delen av læreplanen? Blir det, slik det var for meg ved første øyekast, et vakkert begrep, som jeg ikke stilte kritiske spørsmål ved fordi det tilsynelatende fremstår som så riktig? Det fremstår som om regjeringen tar viktige grep på utfordringer vi har i dagens samfunn?

Thomassen (2006) ønsker også å vise hvordan dekonstruksjon kan benyttes i profesjonell yrkesutøvelse. Hun fremmer at dekonstruksjonen er noe "som skjer". Å dekonstruere kunnskap betyr ikke å forkaste den, men heller å engasjere seg i en refleksjon rundt kunnskapen, og sette den på prøve. Man stiller seg da åpen for å tenke annerledes. Man setter ikke til side det man vet, men man skaper enda mer kunnskap ved å reflektere rundt den.

Dette var det lille jeg klarte å få ut av pensumlitteraturen om Derrida. Det er en spe start, som jeg nå vil bygge ut. Jeg ønsker å dykke dypere og gå videre på denne veien på min egen måte. Jeg vil bruke dekonstruksjon til å lete etter noe. Som jeg kan føle som et underliggende nærvær, ikke utalt eller skrevet, om begrepet livsmestring. Men først må jeg kjenne tekstene og dekonstruksjonen Derrida utfører. I det neste søker jeg dypere forståelse som jeg senere kan bruke i del III av oppgaven.

Del II. Øyeblikket med Jacques Derrida.



2.0 Den blå grotte.

Ensam med dig, du örnögda, vandrar jag långt, så långt ut,
frusna vägar, klirrande vägar utan ett mål eller slut.

En gutt går forbi meg på stranden, barbeint på steinene, ingenting tyder på at det gjør vondt å gå slik, barbeint på steinene. Han haster etter sin far, han går bestemt, men allikevel lett. Øynene hans møter mine, et øyeblikk. Munnen til gutten beveger seg, han snakker med seg selv. Han smiler ikke, han er ikke alvorlig. Historien til denne gutten startet langt tilbake, kanskje 5-6 år, eller århundrer? Denne fortellingen vet jeg ingenting om, jeg kan bare tolke det jeg ser her og nå, i øyeblikket.

Slik føles det også å skulle skrive om og med Jacques Derrida, jeg vet ingenting, jeg kan bare tolke. Jeg ønsker meg øyeblikket med han, og jeg vil det skal bli vakkert. En følelse av vakkert. Hva er vakkert? Vakkert for hvem? Derrida sier selv i *Brev til en japansk venn* (2005), om dekonstruksjon, at den (det)⁵ har vært nyttig, men fremfor alt at den (det) ikke er vakker(t). Jeg får bare et kort øyeblikk, i denne omgang. Fordi han gjennom sitt liv skrev så mange tekster at det ikke er forenelig å sette seg inn i dette for denne oppgaven. Jeg vil bare

⁵ Man kan si *den* dekonstruksjonen, det er noe bestemt, eksempelvis en bestemt metode. Men i og med at Derrida ikke vil kalle dekonstruksjon for en metode kan man si *det*, da er det *noe* – ikke bestemt.

ha mulighet til å se på en liten del av arbeidene hans. Og det blir også overfladisk det jeg kan fortelle om personen Jaques Derrida, han var en privat person, selv om han delte sine arbeider med verden. Øyeblikket blir allikevel svært viktig, et definisjonøyeblikk. Dette kommer jeg tilbake til. Det er fem tekster som blir viktigere enn andre for prosjektet mitt, de befinner seg tre bøker. I *Dekonstruksjon* (Derrida, 2006) studerer jeg teksten *Différance*. I *Lovens makt* (Derrida, Ekeland, et al., 2002) bruker jeg begge tekstene, *Fra rett til rettferdighet* og *Benjamins fornavn*. Disse to tekstene henger sammen, den første ble opplest av Derrida ved konferansen «Deconstruction and the Possibility of Justice», den andre teksten ble distribuert blant deltakerne i ettertid. De siste to tekstene jeg ser nærmere på befinner seg i boken *Of hospitality* (Derrida et al., 2000). Denne boken inneholder også tre tekster, men jeg konsentrerer meg hovedsakelig om Dufourmantelle sin *Invitation*, og den siste teksten, også fra forelesning av Derrida kalt *Step of hospitality/No hospitality*. Alle tekstene er viktige, selv om jeg har en litt annen inngang til de to sistnevnte når jeg leter etter Derrida's måte å behandle tekster og begreper på, på søken etter hans virkemidler for å rokke ved begrepene, og hvordan jeg kan bruke dette videre i min tekst. Men først litt om mannen og filosofen Derrida.

Det er ikke lett å få innblikk i hvem Derrida var som person, men man kan ane ut i fra blant annet hans historier i *Step of Hospitality /No Hospitality* (2000) at han bruker sin egen historie i sine tolkninger. Her trekker han blant annet kort frem historien mellom landene Algerie og Frankrike. Derrida ble født i Algerie i 1930, han døde i Paris i 2004. Han hadde jødisk bakgrunn og man kan spore en identitetskonflikt i flere av hans arbeider (Steinnes, 2006, pp. 18-23). Derrida var professor i filosofi ved Ecole des Hautes Etudes en Science Sociales i Paris. Han underviste ved amerikanske universiteter, og han var æresdoktor ved utallige universiteter over hele verden. Hans arbeider har hatt stor betydning innen litteraturstudier i den engelsktalende verden, men har også fått mye motstand, spesielt innenfor samfunnsvitenskapelige og filosofiske områder. Blant annet har det vært sagt at dekonstruksjonen fortaper seg i ensomme transcendentale horisonter, i noe uendelig, som er utilgjengelig for mennesket (Derrida, Mpitsorēs, Myklebust, & Braastad, 2002). Steinnes (2006) trekker frem en tredeling av Derridas tekster for å strukturere hans omfattende forfatterskap. Tradisjonelle filosofiske tekster, mer eksperimentelle og til slutt får tekstene hans en mer politisk dreining.

Jeg vil senere komme inn på hvilke virkemidler han brukte, og jeg ønsker å la meg lede av disse i mitt arbeid med denne oppgaven. Det som inspirerer mest er hans utfordrende måte å

strukturere på, som ikke er det vi er vant til. Og som også helt sikkert er en del av det som har gitt grobunn for mye kritikk av hans arbeider. Det at han utalte at han fikk fysisk ubehag ved å gå inn i samfunnets utdanningsinstitusjoner, men også sa at han fikk hjemlengsel når han var borte fra disse, og valgte å fortsette å arbeide der er inspirerende, da det er noe jeg kan kjenne meg igjen i. Og jeg tenker at denne følelsen av ubehag tvinger frem behovet for å skrive annerledes, og utfordre det tradisjonelle. I følge Steinnes (2006) behandler Derrida fenomenologiske og strukturalistiske tekster på samme måte. Fenomenologiens intensjonale tilstand er at det grunnleggende kjennetegnet ved vår bevissthet er å være rettet mot gjenstandene. Strukturalismen, som ofte er fremstilt som fenomenologiens etterfølger rent kronologisk, er en filosofi som finner sitt forbilde i språkvitenskapen og den strukturelle lingvistikken (Derrida, Mpitsorēs, et al., 2002, p. 162) . Selv om disse kan fremstilles som motsatte tankestrømninger kan man finne forbindelser mellom dem, blant annet i Derrida`s fremstillinger. Han utfører den handlingen han har satt ord på, han dekonstruerer tekstene. Det vil si at han utfører en type nærlesing, uten å argumentere, men isteden påpeker han de punkter i teksten som skjuler sine egne forutsetninger. Han søker å få frem hvordan viktige filosofiske tekster er konstituert med selvmotsigelser, aporier. Han stiller spørsmål om bevissthetens forhold til seg selv, og om ikke bevisstheten er avhengig av nedskrivning. Han bruker blant annet motsetningspar, dikotomier, som for eksempel tale/skrift og nærvær/fravær (Derrida, Mpitsorēs, et al., 2002, pp. 166-167). På denne måten forstyrrer Derrida det moderne opplysningsprosjektet, med det vi sier er postmoderne tenkning. Han viser at det ligger en mer eller mindre skjult maktutøvelse i det moderne opplysningsprosjektet. Slik jeg ser det benytter han seg av metoder som ikke er "godkjent" i det moderne opplysningsprosjektet. Og han forteller oss at det er mer her som vi ikke ser, som blir skjult gjennom vitenskapens metoder i det moderne. Han fremmer at det finnes mer mellom linjene, som ikke blir fortalt, men som allikevel er der. Han stiller spørsmålsteget ved tiltroen til fornuften i det moderne, der man frigjør seg fra overtro. Han bruker metoder, som ikke er kontrollerbare, på samme måten som naturvitenskapens metoder i det moderne prosjektet (Thomassen, 2006).

Å lese Derrida for en "vanlig" student er noe krevende, det å forstå alt er ikke mulig. Man burde også gjort dypdykk i de tekstene som er hans utgangspunkt for dekonstruksjonen, og det er mye å ta av. Det er alt fra lovverk til greske tragedier. Det er komplisert og dypt, men kanskje er det nettopp dette som gir mersmak. Å lese Derrida krever en nærlesing i seg selv, man leser en, to og tre ganger, man kan finne mere for hver gang. Som når man leser lyrikk.

Der man også kan lese mye "mellom linjene". Derridas arbeid er ikke presset inn i en form, filosofisk ja, men i sin egen stil. Jeg ønsker å la meg påvirke av dette i mitt arbeid, jeg ønsker at det skal finnes noe mellom linjene, jeg ønsker ikke å forklare alt jeg mener i detalj, heller ikke argumentere. Det får stå noen "mellomrom" som ikke er forklart. Den som leser Derrida vil lettere forstå hva jeg ønsker å gjøre, men sikkert ikke da fullt og helt heller, som meg, og veldig mange andre som har lest hans arbeider eller lyttet til hans forelesninger. Vi søker å forstå, det er krevende å være i det uforståelige. Kan dette behovet vi har for å forstå være en av årsakene til at man også lukker ting inn i det materialistiske, f.eks skriften. Hvis det å skriftliggjøre kan sammenlignes med å materialisere? Gir man bilde til tanken med skrift? Blir tanken mer håndterlig? Blir skriften en ting? Finnes et rom mellom tanken og skriften? Heller ikke i dokumentarer og intervjuer er det lett å forstå denne mannen. Han skriver om skjulte rom, han besitter skjulte rom.

Dette sier han i et resonnement om sin egen skriving tatt fra dokumentaren med tittelen som hans navn, Derrida (2002):

Each time that I write something. And it feels like I'm advancing in to a territory, somewhere I haven't been before, and this type of advance often demands certain gestures that can be taken as aggressive, with regard to other thinkers or colleges. I'm not someone who by nature is polemical, but it's true that deconstructive gestures appear to destabilize or cause anxiety or even hurt others - - so every time that I make these kind of gestures, there are moments of fear. This doesn't happen at the moment when I'm writing. Actually, when I write, there is a feeling of necessity, of something that is stronger than myself, that demands that I must write. I have never renounced anything I've written because I've been afraid of certain consequences. Nothing intimidates me when I write. I say what I think must be said. That is to say, when I don't write, there is a very strange moment when I go to sleep. When I have a nap and I fall a sleep. At that moment in a sort of half sleep, all of a sudden I'm terrified by what I'm doing. And I tell myself : "You're crazy to write this! You're crazy to attack such a thing!"(...) And this is something I truly believe in my half sleep. And the implied command of: "Stop everything! Burn your papers!" (...) But once I wake up it's over. What this means or how I interpret this is that when I'm awake conscious, working, in a certain way I am more unconscious than in my half sleep. When I'm in that half sleep there's a kind of vigilance that tells me the truth. First of all, it tells me that what I'm doing is very serious. But when I'm awake and working, this vigilance is actually asleep. It's not the stronger of the two. And so I do what must be done. (Dick & Kofman, 2002)

I innledningen min til denne delen av oppgaven er det så uendelig mye mer til historien om gutten enn det man ser, mye er skjult. Men på ulike måter kan man avdekke det usynlige, men aldri alt. Hadde gutten stoppet opp i bare noen sekunder kunne jeg tolket mer, hadde han henvendt seg til sin far, hadde jeg hørt noe av det han sa til seg selv, hadde jeg sett hvor de kom fra og hvor de gikk, hadde han, faren eller jeg sagt "hei" osv. ville jeg forstått mer. Hvis

øyeblikket hadde vært lenger ville mer blitt synlig, men aldri alt. Derrida var opptatt av opplysningstidens muligheter omkring bevissthet, subjekt og frihet, skriver Gardou (2010, p. 72). Han skriver videre at dekonstruksjon ikke er å ødelegge, at det ikke er en negativ handling. Det er heller en analyse av det som er konstruert, man analyserer det som tilsynelatende er veldig naturlig, som man i utgangspunktet ikke stiller spørsmålstegn ved. Som er materialisert. Det kan være en tradisjon, en institusjon, et tiltak eller en kultur. Målet er å de-krystallisere eller de-sedimentere (2010, p. 72).

Derrida gjør det skjulte i tekster mere åpent "på sitt vis". Jeg vil ikke skrive, "med sin metode", fordi han selv ikke kaller dekonstruksjon metode.⁶

Videre vil jeg bruke de fem tekstene av og om Derrida til å trekke frem hans virkemidler og belyse hans språkforståelse. Jeg vil gjøre et forsøk på å la meg selv opplære gjennom disse tekstene, slik at jeg i andre del av oppgaven kan ta i bruk lignende virkemidler, da jeg ønsker å behandle begrepet livsmestring. Jeg vil ikke si at jeg har dekonstruert eller nærlest Derridas tekster, som nevnt over, jeg vil heller kalle dette for-lesning, ordet for-lesning, et (ny)konstruert ord (mitt ord) inspirert av Derrida, som var opphav til flere nye ord i sin karriere. Denne for-lesningen brukes til dekonstruksjonen i neste omgang, i del to av oppgaven.

⁶ I *Brev til en Japansk venn* (2005) skriver Derrida at ordet dekonstruksjon kom til han på en svært spontan måte. Han hadde ikke tenkt på at det skulle få en så sentral rolle i diskursen som interesserte han på den tiden. Han uttrykker også at dekonstruksjon ikke er en analyse eller kritikk, ei heller en metode. Heller ikke en handling eller en virksomhet.

Videre skriver han:

Hvis dekonstruksjonen finner sted overalt hvor det [ça] finner sted, hvor der er noe (og noe som derfor ikke begrenser seg til mening eller tekst i den aktuelle og boklige betydningen av dette siste ordet), gjenstår det å tenke igjennom hva som i dag foregår, i vår verden og i «moderniteten», i det øyeblikket hvor dekonstruksjonen blir et motiv, med sin betegnelse, sine privilegerte temaer, sin bevegelige strategi, osv. Jeg har ikke noe enkelt og formaliserbart svar på dette spørsmålet. Alle mine essays er forsøk på å diskutere dette veldige spørsmål. (Derrida, 2005, p. 9)

2.1 Différance.

Vad är det för nytt, som tär och spränger?

Ja visst gör det ont när knoppar brister,

ont för det som växer

och det som stänger.

Å starte min søken etter hva dekonstruksjon er, med å lese *Différance*, gjorde ikke det første steget lett. Men allikevel gjorde noe i denne teksten at jeg ikke ga meg med dette, men valgte å fortsette. Teksten, *Différance*, er oversatt av Karin Gundersen, og befinner seg i boken *Dekonstruksjon, klassiske tekster i utvalg* (Derrida, 2006). I innledningen gjør Gundersen seg noen tanker om hva dekonstruksjon er, eller hva det ikke er. Hun skriver blant annet at man må mobilisere alt man har lært, men at man samtidig må «glemme», for å begynne å se det som er grunnleggende overskuelig. Dekonstruksjon lar seg ikke ordne på en normal måte, det er ikke et system som vi er vant til. Denne formen for analyse (hvis man kan kalle det det) åpner allikevel for noe som finnes der, i tenkningen og livet. Derrida ble oppfattet som strukturalist når denne teksten ble publisert, han tok utgangspunkt i Saussures teori om språkssystemet, og han brukte språket som utforskningsmodell rundt ulike menneskeskapte kunnskaper og diskurser (Derrida, 2006, pp. 8-10). Gundersen omtaler dekonstruksjon som en «lesning» i henhold til en viss strategi og med åpenhet for taktiske grep. Hun sier at tekstene er hans empiri, tekstene skal undersøkes og utspørres i henhold til antagelser om selve teksten.

Différance handler "faktisk" om en bokstav, "faktisk" fordi det kan virke noe overaskende, i hvert fall for meg som gjennom academia hovedsakelig har blitt kjent med mere tradisjonelle empiriske artikler. Derfor blir dette første møte med Derrida og hans tilstedeværelse mellom språk og virkelighet en utfordring, det er ikke noe som lett kan forstås. Men kanskje handler det om å tørre å være tilstede i denne uvirkeligheten, i den blå grotte, midt i labyrinten, i dette mellomrommet, selv om det gir et ubehag og en følelse av å ville ut, forstå, finne lyset.

Eller, *Différance*, handler kanskje ikke om selve bokstaven. Men Derrida bruker dette selvkonstruerte ordet skrevet med a, som et eksempel på et viktig poeng. Man kan skrive *différance* eller *différence* på fransk, men man vil ikke høre forskjell på uttalen, det er bare i skriften denne forskjellen kommer frem. Det forblir noe mellom språket og virkeligheten.

"Den skrives eller leses, men kan ikke høres. Man kan ikke høre den, og vi skal se hvordan den også går utenom oppfattelsen" (2006, p. 93).

Han fremmer også i denne teksten at det han legger frem ikke er en filosofisk diskurs, der man starter i et prinsipp eller i en definisjon og fortsetter i henhold til den diskursive lineariteten i et *raisonnement*. Det vil si at han sier noe om at dette er svært annerledes, man blir forberedt på at dette ikke er "det vanlige". Han bruker grammatiske termer, grammatisk tid eller tempus, han trekker frem andre ord med flertydighet og ulike uttrykksformer for å åpne for en verden av utslettelse (eller utvisking). Han trekker frem andres tenkning, som tidligere nevnt Saussure, deretter Hegel, Nietzsche, Freud og Heidegger. Jeg gjør ikke noe forsøk på å forstå denne teksten i sitt fulle, det er for komplekst, jeg vil allikevel trekke frem at jeg får en følelse av at meningen er å vise at det er inni i en selv man skaper mening av ordet, det oppstår først inne i en selv. Mitt bilde av hest er ikke det samme som ditt bilde av hest, horse eller cheval. Jeg kan ikke fransk, og slo opp dette ordet. Hvis noen hadde sagt cheval til meg kan det ta hvilken som helst form i mitt hode, bilder som kommer opp ut i fra tidligere erfaringer, inntil jeg har fått en tillært forståelse. Dette til inspirasjon for min senere behandling av ordet livsmestring. Som en avslutning av min tankeadspredelse og dette avsnittet vil jeg slutføre med Derrida's siste setning, delt inn i ledd: «Væren / taler / overalt og alltid / gjennom / alle / språk» (2006, p. 138).

2.2 Lovens makt.

Vi trodde att sanning segrade av egen kraft.

Men starkare lockar lögnernas hetsande saft.

De druckna själarne stympar sig för avguden Stat,

och tillit drunknar i misstro och kärlek i hat.

Første del av lovens makt, fra rett til rettferdighet, ble lest av Derrida ved konferansen *Deconstruction and the possibility of Justice* i oktober 1998, andre del av boken, *Benjamins fornavn* ble distribuert til deltakerne og lest et år senere ved konferansen med tittelen *Nazism and "the final solution": Probing the Limits of Representation*. Altså består boken av to tekster. Det er i seg selv et eksempel på hvordan Derrida la opp sine arbeider. Det er flere utgangspunkt, sitater og historier som flettes inn i hverandre, det kan virke noe usammenhengende, men leser man tålmodig alt, vil man finne en slags sammenheng.

2.2.0 Fra rett til rettferdighet.

I den første teksten i Lovens makt, *Fra rett til rettferdighet*, kan vi finne en av hans egne beskrivelser av dekonstruksjon, fordi han trekker noen linjer mellom rett og rettferdighet til dekonstruksjon. Han sier at dekonstruksjonens lidelse, som den lider av eller som de lider av som lider under den, er kanskje fraværet av regler og definitive kriterier som tillater en å skille på en utvetydig måte mellom rett og rettferdighet (Derrida, Ekeland, et al., 2002, p. 13). I dette tilfellet er det for å trekke paralleller til normer, regler og kriterier i loven som dømmer med sin autoritet. Men han sier også med dette at han mener at dekonstruksjonen ikke har regler eller definitive kriterier. Når jeg har lest disse tekstene har jeg lett etter det jeg kan nytte i tredje del av oppgaven, over er et eksempel på dette.

Videre og litt etter litt trekkes ulike sitater frem, ulike utvekslinger fra eget, men også fra andres verk. Som i *Fra rett til rettferdighet*, der han fremmer pascalianske tanker, videre at filosofen Arnaud utelot dissen tankene, og Montaignes ord om lovens autoritet⁷. Som ytterligere dekonstrueres, plukkes fra hverandre, for å bygge en "ny" forståelse, eller begrunne en tolkning.

Derrida er opptatt av språket, og i dette tilfellet, i *Lovens makt*, også fordi han oversetter. I seg selv har ord flere betydninger og ved en oversettelse vil det bli polyfoni. Å velge dette sistnevnte ordet er også et eksempel på Derridas virkemidler. Han mikser diskurser i sin skriving, og benytter seg av ord som kan ha flere betydninger i flere sjangre.

Man kan oppleve at Derrida skaper et nytt rom, et rom mellom språket og virkeligheten. Virkeligheten blandes med språkets form, betydninger av ord, det grammatiske og erfaringer. Han bruker lingvistikk for å åpne for flere vinkler. Man kan få en følelse av at det finnes et annet rom der vårt språk og det imaginære møtes. I dette rommet kan det dannes en ny forståelse, eller kanskje er den der allerede som et spøkelse, vi må bare åpne sansene enda mere for å se det. Hans fremgangsmåte skaper en "spenning", eller kanskje jeg heller bør skrive en "åpning" for dette uvirkelige rommet. Kan det gjøres virkelig, eller burde man la det ligge i denne sfæren av det mystiske, det Andre. Man kan si at Derrida bruker effekten "å

⁷ Et eksempel på hvordan Derrida trekker frem, plukker fra hverandre og setter ulike resonnement og tekster opp imot hverandre for å klargjøre. Men det forvirrer også. Dette kan trigge nysgjerrigheten til å finne ut av disse tekstene. Og jeg kjenner en trang til å sette meg inn i dette for å få en dypere forståelse. Jeg ser for meg at jeg graver i tekstene, graver et hull som bare blir dypere, det finnes ingen bunn.

viske ut", hvis dette er tilfelle opplever jeg at denne "utviskingen" skaper et "mellomrom". Det er i dette "mellomrommet" man kan finne.

I *Fra rett til rettferdighet* (2002) beskriver Derrida dekonstruksjon som en dobbel bevegelse; 1. Det å føle et ansvar uten grenser, eksessivt og uberegnelig overfor minne. Oppgaven er å gjenkalle historien, opphavet, meningen og fortolke et minne, dette hører til i hjerte av dekonstruksjon. Han sammenligner så dette med hvordan behandle rettferdighet. Han sier at man må være rettferdig med rettferdigheten, man må lytte til den og prøve å forstå hvor den kommer fra, hva vil den med oss. Han trekker her videre frem at begrepet rettferdighet, som også begrepet dekonstruksjon, er et singulært idiom. Et begrep med flere betydninger, som ikke bare er helt rett frem. 2. Den andre bevegelsen forstår jeg som ansvar i øyeblikket, dette er min tolkning. I det øyeblikket hvor "mellomrommet" kommer til syne, gjennom dekonstruksjonen. Det er når ordet er åpnet opp, og man ser spøkelse. Spøkelse tenker jeg kan være at det ligger noen usynlige føringer for teksten, som ikke kommer frem ved første øyekast i det skriftlige arbeidet eller i begrepet. Eksempelvis politiske eller religiøse føringer. (Dette tror jeg kommer enda bedre frem i min tekst i del III, der stemmene i meg popper opp, stemmer jeg mest sannsynlig ikke ville uttalt i en tradisjonell akademisk tekst eller som heller ikke er uttalt i andre "viktige" dokumenter, som legger tydelige føringer som kan ha konsekvenser for en hel befolkning på ulike måter). Da må man være klar over hva man har åpnet, og kanskje også åpnet for. Noen "spøkelser" kan skape revolusjoner. Innledningsvis snakker jeg om en forpliktelse og et ansvar. Derrida fremmer at dekonstruksjon er rettferdig, med dette uttrykker han ikke på denne måten. Han tar "omveien" eller "veien om" historiske minner rundt etniske minoriteter som blir påtvunget et språk (2002, p. 48). Dette er et av de typiske virkemidlene han bruker for å gjøre synlig de eventuelle spøkelser.

Myklebust (2002) skriver i sitt etterord om Lovens makt;

Poenget med å opprettholde et skille eller et «gap» mellom rettferdighet og lov og rett (...) er at man slik hindrer at et eller annet eksisterende system av lov og rett skal gjøre krav på å ha «uttømt» rettferdighet, på å ha virkeliggjort rettferdigheten uten noen rest, uten at noe står igjen. (...) Poenget er at rettferdigheten skal kunne ha en framtid, at den er «noe som skal komme». (...) Poenget er å sørge for opprettholdelse av en åpning eller åpenhet mot det andre/den andre, mot alteriteten. (...) Når man insisterer på at rettferdigheten alltid må være åpen mot det som skal komme, sikrer man at man aldri slår seg til ro med en eksisterende rettferdighet. (pp. 176-178)

Man kan få inntrykk av at Derrida utfører kaos, det kan virke som han rører rundt, med historiske omveier, retoriske omveier, ulike eksempler og historier. Han blander diskurser, erfaringer og opplevelser. Men han starter med en overfladisk hypotese, og det er her det

etter hvert åpnes opp. Han mener dette er et ansvar vi har, hvis man ikke dekonstruerer viktige begreper, som eksempelvis rettferdighet. Eller etter hvert i mitt tilfelle livsmestring. Blir det en form for ekskludering og marginalisering. Ordene blir lukket. Denne marginaliseringen betyr at vold, terrorisme eller gisseltaking er i virksomhet, altså mener Derrida at det er en nødvendighet å gå inn i begrepene med disse underlige strukturene. Spesielt spørsmål eller begreper som bidrar til politisering. Som eksempler på der han mener det er nødvendig nevner han; lover om undervisning, praktisering av språk, legitimering av kanoner, den militære bruken av vitenskapelig forskning, abort, eutanasi, problemer med organtransplantasjon, fødsel utenfor livmor, bioingeniørvitenskap, medisinsk eksperimentering etc. (2002, p. 69)

Dette begrunner også hvorfor jeg vil bruke dekonstruksjon som virkemiddel til begrepsbehandlingen av livsmestring (Lov om undervisning).

Derrida (2002) skriver:

Hvorfor har dekonstruksjonen rykte på seg, rettferdiggjort eller ikke, for å behandle tingene på en oblikk måte, indirekte, i indirekte tale, med så mange anførselstegn, alltid spørrende om tingene når frem til den angitte adresse? Er dette ryktet fortjent? Og fortjent eller ikke: hvordan forklare det? Vi har altså allerede, i det faktum at jeg snakker det andres språk og bryter med mitt eget, i det faktum at jeg gir meg hen til den andre; en singularer blanding av makt, retthet og rettferdighet. Og jeg må, det er en plikt «adressere» på engelsk, som dere sier på deres språk, uendelige problemer, uendelig i deres antall, uendelig i deres historie, uendelig i deres struktur, som dekkes av Deconstruction and the possibility of Justice. Men vi vet allerede at disse problemene ikke er uendelige fordi de er uendelige tallrike, heller ikke fordi de er rotfestet i minnenes og kulturenes (religiøse, filosofiske, juridiske etc.) uendelighet som vi aldri vil beherske. De er uendelig, hvis man kan si det slik, i seg selv. Fordi de krever selve erfaringen med aporien som ikke er uten forbindelse med det vi for et øyeblikk siden kalte det mystiske. (pp. 38-39)

For at jeg selv skal kunne bruke Derridas virkemidler, og selvmotsigende nok, vil jeg strukturere noen manøvrer som jeg mener å se Derrida benytte i sine tekster. Dette for å gjøre de mer håndterlig i neste del av oppgaven.

1. Dikotomier
2. Det innlysende, ved overstrykinger, parenteser og hermetegn.
3. Ingen regler og definitive kriterier.
4. Trekker paralleller, sammenligner.
5. Bruker nære eksempler, "plikten til å snakke et annet språk, at han selv må oversette".

6. Andres tanker, men også det som er utelatt, som ikke nevnes, i andres verk.

7. Bruker grammatikk og lingvistik

2.2.1 Benjamins fornavn.

Jeg vil i det følgende fortsette med for-lesning av *Lovens makt*, tekst nummer tre, *Benjamins fornavn*. Igjen på søk etter dekonstruksjonens virkemidler. Men i dekonstruksjonens ånd vil jeg starte med etterordet av Ekeland og Linneberg (Derrida, Ekeland, et al., 2002). De forklarer at dekonstruksjon er en gren av det som kalles nyretorikken, gjennom en interesse for klassisk retorikk, antikkens språkfilosofi og kommunikasjonsteori. Det var særlig to ting jeg festet meg ved i dette etterordet. Og som jeg sier innledningsvis, jeg ønsker at møte skal være vakkert, dette er en beskrivelse som er vakkerfor meg. Ekeland og Linneberg skriver at dekonstruksjonens etikk er å våge å befinne seg i forskjellene, differensene, motsigelsene, der lesemåtene bryter sammen (2002, p. 174). Senere skriver de, etter å ha sitert Derridas minnebok om vennskapet til Paul de Man, at vi i livet lever i forskjellene, mellom oss og det andre, men også i oss selv. Fordi vi er forskjellige. Det er det vi skal innse. Og så å våge å befinne oss der: i differensenes (tom-) rom (2002, p. 177).

Derrida fortsetter altså etter å ha behandlet begrepene rett og rettferdighet med teksten han kaller Benjamins fornavn. Den opprinnelige teksten han tar utgangspunkt i er et essay skrevet av Walter Benjamin i 1921, med tittelen *Zur Kritik der Gewalt*. Jeg vil heller ikke nå gå inn i teksten ved å prøve å rekonstruere innholdet, men er på søken etter dekonstruksjonens virkemidler. Utgangspunktet for at Derrida velger nettopp denne teksten er begrunnet med at han mener det ligger noen "usynlige føringer" her. Han skriver "*jeg tror denne urolige, gåtefulle og veldig tvetydige teksten allerede på forhånd (men kan man si på forhånd her?) er hjemløst av den radikale ødeleggelsens tema, av utryddelsen og av den totale utslettelsen...*" (2002, p. 74). Dette er en del av en lang introduksjon der han lister opp grunner for valget av denne teksten. Og han velger også å si noe om konteksten han leste essayet, fordi det legger igjen spor i hans lesning. Han skriver videre "*det er dette historiske nettverket av tvetydige kontrakter som interesserer meg gjennom sin nødvendighet og selve farene som følger med det*" (2002, p. 85).

Videre vil jeg vise til hvordan han benytter seg av eksempler for å stille spørsmål til, i dette tilfellet rettsordenen og Statens makt. Han trekker frem den kjente forsvarsadvokaten, Jacques Vergès, og hvordan den tiltalte, gjennom stemmen til sin advokat bestrider rettsordenen, han

trekker paralleller mellom lovlig vold og ulovlig vold. Og stiller spørsmål ved rettsordenen som blir instituert og håndhevet av denne Statens makt (2002, p. 93).

Han trekker også frem tekster som forfatteren, Walter Benjamin, har skrevet tidligere. Derrida behandler teksten ved å hele tiden stoppe opp, betrakte, skriver rundt teksten, trekker frem historier og eksempler, og sine tanker og andres tanker. Han stiller spørsmål og finner noen ganger svarene i en annen dimensjon. *En annen dimensjon i språket, mot noe hinsides formidlingen, og dermed hinsides språket som tegn* (2002, p. 132). Og han forteller hele veien hva Benjamin gjør i sin tekst.

I analysen av denne teksten kan Derrida oppfattes som kritisk, og det ønsker han nok også å være. Allikevel, som i flere av hans analyser, kan man også finne spor av hans fasinasjon og beundring ovenfor forfatteren. En form for ros eller positiv kritikk kan man kanskje si (2002, p. 135).

Når Derrida begynner å nærme seg avslutningen repeterer han det han selv har klargjort gjennom teksten, men sier videre at dette er for enkelt. Dette følger også det han finner i Walter Benjamins tekst. Fordi han mener at det utspiller seg nye linjer i denne, som han mener er dramatiske og som han har tanker om at ikke var planlagt fra begynnelsen fra Benjamins side. Og her kommer et virkemiddel Derrida ofte bruker, han trekker frem grammatikken i teksten. Og stiller seg spørsmål om hvorfor det er blitt brukt akkurat denne ordbruken, i dette tilfellet modusen kondisjonalis (2002, p. 145).

Avslutningsvis i denne delen av oppgaven velger jeg å trekke frem et avsnitt fra Derridas siste del av analysen, fordi den viser hvordan han setter Benjamins tekst på dekonstruktiv prøve, som han selv kaller det, og fremmer at forfølgelsen av denne er en del av et mer koherent arbeid. Men dette utsnittet viser også flere av hans virkemidler i dekonstruksjonen. Hans måte å stille spørsmål på ved grammatikken, bruken av mytologi, religion og språk. Og ikke minst hans setningsoppbygging.

Derrida (2002) skriver:

Spørsmål: det som vi i entall kaller – hvis det finnes en, og hvis det finnes bare en – dekonstruksjonen, er den dette eller hint? Eller enda noe annet eller endelig noe annet? Hvis vi stoler på det benjaminske skjemaet, er da den dekonstruktive diskursen om det ubestemmelige heller jødisk (eller judeo-kristiano-islamisk) eller heller gresk? Heller religiøs, heller mytisk eller heller filosofisk? Hvis jeg ikke svarer på spørsmål i en slik form, er det ikke bare fordi jeg ikke er sikker på om noe slikt som dekonstruksjonen, i entall, eksisterer eller er mulig. Det er fordi jeg tror at de dekonstruktive diskursene, slik depresenterer seg i sin ikke-reduserbare pluralisme, deltar på en uren,

kontaminerende, forhandlet, bastardaktig og voldelig måte i alle disse avstamningene – la oss kalle dem jødisk-greske for å spare tid – til bestemmelsen og det ubestemmelige. Og dessuten at Jøden og Helleneren, kanskje ikke er akkurat hva Benjamin vil ha oss til å tro. Og endelig for det som for dekonstruksjonen gjenstår å komme, så tror jeg også det renner i dens årer, kanskje uten av-stammning, et helt annet blod, eller heller noe helt annet enn blod, om det så var det mest broderlige blod. (pp. 146-147)

Igjen, fortsatt selvmotsigende, kort oppsummerte virkemidler:

1. Introduksjon med "hvorfor".
2. Om konteksten han selv befant seg i når han leste teksten første gang.
3. Bruker eksempler og stiller spørsmål, uten å komme med svar. I hvert fall ikke veldig synlige svar, lar "rommet" bli stående åpent.
4. Forteller historier, som eksempel og for å åpne.
5. Forteller hva tekstens forfatter utfører i sin tekst.
6. Trekker frem flere tekster av samme forfatter.
7. Trekker frem det som fasinere med teksten, løfter den, roser den også.
8. Bruker det grammatiske i språket.
9. Jeg kan heller ikke unnlate å nevne hans tanker rundt navn, walt (som i vold) og forfatterens navn Walter Benjamin.

2.3 Of hospitality.

Mycket gör ont, som inte har namn.

Bäst är att tåga och ta det i famn.

I *Of hospitality* (2000), som består av tekster fra Derridas forelesninger ved seminarer i Paris, januar 1996, og tekster produsert av Anne Dufourmantelle som invitasjon til hans "svar", var min inngang noe ulik de foregående tekstene. Inngangen til *Of hospitality* var mer min søken rettet mot hva jeg kunne bruke i min egen dekonstruksjon av ordet livsmestring, og ikke like mye på leting etter Derridas virkemidler i samme grad som de fire første. Denne konteksten vil sette spor her, men avtrykkene til tekstene vil bli mer synlig i del III av oppgaven. Jeg vil bare kort nevne de mest åpenbare virkemidler han her bruker, i tillegg til det overnevnte i selve boken som består av både Derridas og Dufourmantelles tekster. De er satt opp ovenfor hverandre som en samtale, eller utspill/respons mellom de to. Derridas ord på de høyre sidene av boken, Dufourmantelles tanker på de venstre.

Derrida velger i behandlingen av begrepet gjestfrihet å bruke flere historier, men det han bruker aller mest tid på her er en lang "omvei" eller "vei om" den greske tragedien om Oedipus og Antigone. Det er fasinende hvordan han med denne historien trekker paralleller til loven om gjestfrihet. Skrevne og uskrevne lover. Som Dufourmantelle uttaler det; Derrida legger frem problemene med loven og dens perversiteter, også hva den skaper med forholdet til språk, ettersom den beskriver en universal struktur (Derrida et al., 2000, p. 98). Med dette beveger vi oss inn i del III av denne oppgaven, teksten som i utgangspunktet inspirerte meg og gledet meg, Den overordna delen av læreplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017b), og det ordet jeg ble glad for at var der, ordet livsmestring. Hvorfor?

(Nå begynner galskapen, ☺)

Del III. På liv eller død



3.0 Livsmestring.

Del III, på søken. Jeg er redd. Hva er jeg redd for? Hvor befinner jeg meg i starten av begrepsanalysen av livsmestring? Hvordan skal jeg bevege meg inn i dette? Hvor var jeg da jeg ønsket dette "vakre" begrepet livsmestring velkommen? Hva var mine tanker? Jeg gjør i hvert fall alt jeg kan for å være så ordentlig som mulig. Jeg forsøker å starte med den akademiske stemmen, det er jo det som er riktig, eller? Det blir fort mange tanker og spørsmål. Bevegelsene i meg må få slippes fri. Den klaustrofobiske følelsen, ubehaget, det prikker i armene mine, jeg er kvalm. Det sprenger i brystet. Fordi jeg tenker at dette er langt utenfor det jeg egentlig burde gjøre, jeg må allikevel. Og nå har jeg en beskytter?

Det er stort fokus på læringsmiljø og trivsel i skolen. Og mange trives på skolen i Norge i dag, men vi står også ovenfor noen utfordringer. Vi lever i et samfunn i kjapp endring, blant annet pga. digitaliseringen. Avstanden mellom fattig og rik vokser, dette kan skape skiller, det vil gi ulikt utgangspunkt inn i et system for alle. Og selv om det snakkes mye om at vi lever i et åpent samfunn, der det er stor aksept for mangfold, er jeg usikker på om disse samfunnsendringene og det som legges av føringer egentlig sørger for at det er aksept for mangfold eller ikke? Det sosiale livet til barn, ungdom og voksne er i ferd med å endre seg. De sosiale media tar en stor plass i de flestes liv. Det er endringer i måten å samhandle på. Ensomhet og utenforskap er en samfunnsutfordring, vi vet at dette blant annet kan føre til alvorlige sykdom for den enkelte og andre alvorlige følger. Angst, depresjon, rusmisbruk, selvmord og i verste fall terror for å nevne noe. Det er nødvendig å gjøre endringer i skolen,

spørsmålet er hvilke endringer? Og om dokumenter som den overordna delen av læreplanen vil endre noe fort nok? Og hva som er hovedintensjonen med endringene?

Det er viktig å stille spørsmål til dokumenter som blir betegnet av den tidligere kunnskapsministeren som skolens nye "grunnlov" (Kunnskapsdepartementet, 2017a) og som får tittelen *Overordnet* del. Ikke fordi den nødvendigvis ikke er "bra nok", men fordi man kan øke bevisstheten og kompetansen, og reflektere rundt hva som er tanken bak de ulike endringene. Overordnet del – verdier og prinsipper (Kunnskapsdepartementet, 2017b) , er et flott dokument, og tilsynelatende ikke så mye å stille spørsmål til. Men kanskje derfor enda viktigere "å snu ting på hode". Står dette begrepet i konflikt med mangfold og inkluderingsbegrepet, som også er ord som er gjentatt mer enn en gang i den overordna delen. Opplevelsen av at spøkelse bak begrepet livsmestring er " søken etter det perfekte liv" for enkeltindividet, men også for gevinsten og utviklingen av samfunnet, den økonomiske gevinsten, står ganske sterkt for meg nå. Og at dette blant annet står i kontrast til annerledeshet og individets sårbarhet. Er man kritisk til det å være sårbar? Kan ikke sårbarhet være en styrke? Tales det med to tunger?

Nå er det ikke min mening å slå hardt ned på den overordna delen av læreplan med et rent kritisk blikk, fordi jeg er i utgangspunktet glad for at ordet livsmestring er satt i fokus. Jeg håper det kan være med å sørge for at det blir større åpenhet rundt blant annet psykisk helse.

Livsmestring, et begrep jeg syns er svært vakkert. Det er vakkert fordi jeg mener det er individuelt og ikke allment. Det gjøres alminnelig ved å lukke ordet, det bør ikke være alminnelig, det bør være spesielt. Jeg leser dette på nytt og kjenner behovet for å legge til en botanisk beskrivelse, jeg får så mange bilder i hode av hva som kan utdype begreper , men det er jo ikke lov, eller? (~~Jo, jeg vil være ulydig med en gang, who cares...~~) Man kan se for seg livsmestring som en knopp, et ungt, lite utviklet skudd, som ikke enda er sprunget ut. Det kan veldig fort bli næring for et dyr som spiser det opp om våren. Jeg er redd for at begrepet livsmestring ikke inneholder nok slik det nå står i den overordnede delen av læreplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017b). Jeg er glad det har kommet, men jeg er redd det vil bli borte og ikke få den plassen jeg mener det fortjener. Samtidig er jeg redd. Redd for at man legger føringer for hva livsmestring skal være, blir samfunnet vårt enda mer strømlinjeformet? Kan det bli enda mere krevende å være annerledes? Ved å beskrive dette området, hvordan mestre livet, blir det ikke da skrevet ned hva som forventes er den riktige måten å leve livet på? Og hvem er det som egentlig kan bestemme hva livsmestring skal være for hver enkelt?

Hvordan skal man kunne lage en skriftlig mal, overordnet mål, på dette. En norm. Uten at det fjerner alt begrepet egentlig inneholder? Vil en slik beskrivelse av ordet livsmestring gjøre oss enda mindre fleksibel i forhold til galskap? Galskap er vel en del av livet, er det ikke?

Alle disse spørsmålene, blir ikke dette litt for mye av det gode? Får dette begrepet nå en "viktig" plass? Blir det betydningsfullt? Vil det gjøre noe med hvordan vi mestrer livene våre? Kan vi bli pålagt en "formel" på hva som er den "riktige" måten å leve på? Jeg ønsker å dekonstruere begrepet livsmestring. Ved å ha en dekonstruerende tilnærming til begrepet, vil det muligens belyse noe vi som ikke er tenkt på, eller noe som kan være svært overaskende.

Knopp - Ungt skudd. Uutviklet kompakt skudd bestående av en kort stengel som har mange overlappende ikke ferdig utviklete blad og er dekket av **knoppskjell**. Kan deles i **bladknopper** og **blomsterknopper**. **Vinterknopper** inneholder trådformet isolerende hårmateriale (f.eks. rogn). Hestekastanje, bjerk og poppel har harde **knoppskjell** med kjertler som skiller ut en harpiks. Før vinterknopper kan utvikle seg til henholdsvis blad og blomster må de igjennom en **vinterhvile**, dvs. en bestemt minsteperode med lav temperatur. Underjordiske stengler har overvintringsknopper uten knoppskjell. De fleste trær unntatt palmer stopper årsveksten av greinene med en **endeknopp** og **sideknopper**. Unntakene er hos f.eks. *Eucalyptus*, sypresser og skjellgran hvor det ikke dannes spesielle vinterknopper. Knoppen kan inneholde hele neste års skudd i kompakt form med ferdig endeknoppanlegg som hos gran, edelgran og furu og veksten av årsskuddet avsluttes tidlig på sommeren ved våre breddegrader. Andre arter som seder, lerk og hemlock har derimot mindre knopper som inneholder bare en mindre del av neste års skudd, og resten av veksten av årsskuddet utvikles utover sommeren til tidlig høst. Hos løvtrær som f.eks. selje, pil og poppel er det små vinterknopper og veksten av nytt årsskudd skjer sakte i starten siden skuddet må oppbygges fra grunnen av. Hos mange trær, unntatt bartrær, vil det være **hvilende sideknopper** langs skuddaksen som er dekket av bark og blir skjøvet utover fra kambiet. Hvis treet skades, velter eller at skogen omkring tynnes ut vil slike sideknopper bryte ut og lage sidegreiner.

<https://www.mn.uio.no/ibv/tjenester/kunnskap/plantefys/leksikon/k/knopp.html>

Mange bevegelser er i gang. Først ønsker jeg å gi et bilde av en endring. Fra 1993 til 2017.

Hvilke ord bruker man, og hva skaper dette?

3.1 Fra generell del til overordnet del

1993

2017

<p>INNLEDNING DET MENINGSSØKENDE MENNESKE KRISTNE OG HUMANISTISKE VERDIER KULTURARV OG IDENTITET DET SKAPENDE MENNESKE KREATIVE EVNER TRE TRADISJONER KRITISK SANS OG SKJØNN VITENSKAPELIG ARBEIDSMÅTE OG DEN AKTIVE ELEV DET ARBEIDENDE MENNESKE TEKNOLOGI OG KULTUR LÆRING OG ARBEID UNDERVISNING OG EGEN LÆRING FRA DET KJENTE TIL DET UKJENTE TILPASSET OPPLÆRING ALLSIDIG UTVIKLING AV ALLE LÆRERNES OG VEILEDERNES ROLLE FORMIDLINGSEVNE OG AKTIV LÆRING LÆRING SOM LAGARBEID DET ALLMENNDANNEDE MENNESKE KONKRET KUNNSKAP OG HELHETLIGE REFERANSERAMMER FELLES FORSTÅELSE I ET SPESIALISERT SAMFUNN INTERNASJONALISERING OG TRADISJONSKUNNSKAP DET SAMARBEIDENDE MENNESKE EN SAMMENSATT UNGDOMSKULTUR PLIKTER OG ANSVAR LIVSKUNNSKAP FRA FELLESSKAPET I SKOLE OG OPPLÆRING ET BREDT LÆRINGSMILJØ: ELEVKULTUR, FORELDREDELTADELSE OG LOKALSAMFUNN DET MILJØBEVISSTE MENNESKE NATURFAG, ØKOLOGI OG ETIKK MENNESKE, MILJØ OG INTERESSEKONFLIKTER NATURGLEDE DET INTEGRERTE MENNESKE</p> <p>(Generell del av læreplanen, 2015, p. 1)</p>	<p>INNHold OM OVERORDET DEL FORMÅLET MED OPPLÆRINGEN OPPLÆRINGENS VERDIGRUNNLAG MENNESKEVERDET IDENTITET OG KULTURELT MANGFOLD KRITISK TENKNING OG ETISK BEVISSTHET SKAPERGLEDE, ENGASJEMENT OG UTFORSKERTRANG RESPEKT FOR NATUREN OG MILJØBEVISSTHET DEMOKRATI OG MEDVIRKNING PRINSIPPER FOR LÆRING, UTVIKLING OG DANNING SOSIAL LÆRING OG UTVIKLING KOMPETANSE I FAGENE GRUNNLEGGENDE FERDIGHETER Å LÆRE Å LÆRE TVERRFAGLIGE TEMAER FOLKEHELSE OG LIVSMESTRING DEMOKRATI OG MEDBORGERSKAP BÆREKRAFTIG UTVIKLING PRINSIPPER FOR SKOLENS PRAKSIS ET INKLUDERENDE LÆRINGSMILJØ UNDERVISNING OG TILPASSET OPPLÆRING SAMARBEID MELLOM HJEM OG SKOLE OPPLÆRING I LÆREBEDRIFT OG ARBEIDSLIV PROFESJONSFELLESSKAP OG SKOLEUTVIKLING</p> <p>(Kunnskapsdepartementet, 2017b, p. 1)</p>
--	--

Jeg ønsker ikke å si så mye om dette. Jeg vil bare vise hvordan valg av ord gir svært ulike bilder på hva man legger vekt på. Jeg velger å sette opp innholdsfortegnelsen til den generelle delen av læreplanen fra 1993 til venstre over. Den har vært uendret frem til 2017, selv om det har skjedd mange endringer ellers i læreplanverket siden den gang. Denne får stå side om side med innholdsfortegnelsen i den nye overordnede delen. Jeg har tatt bort alt av sidetall og kapittelinndelinger, og gitt begge like bokstaver, da jeg ønsker at det kun er ordene som skal være i fokus. Den generelle delen var epokeskapende da den kom, den søkte å binde sammen hele utdanningssystemet opp til høyere utdanning, og den ble stående uforandret, nærmest fredet, uavhengig om det var venstre- eller høyresiden som kom til makten (Thuen, 2017, p. 194). Helt frem til nå. Er vi på tur inn i en ny epoke? Den generelle delen fikk mye oppmerksomhet. Den fikk ros for sin litterære og estetiske utforming, det ble sagt at den hadde «sjel». Den fikk internasjonal oppmerksomhet og ble oversatt til andre språk (Thuen,

2017, p. 194). Gjennom den historiske innledningen hvor jeg referer til Thuen (2017) i del I er det jo ingen tvil om at ulike intensjoner for landet vårt skaper endringer i lovverk og planer for "skoleverden". Kan man se hvilke kunnskaper som gjelder ved valg av begreper? Kan man se hvem som legger føringene ved å se på ordvalget? Er vi bevisste hva som ligger i ordene? Har begrepene makt? I *Lovens makt* (Derrida, Ekeland, et al., 2002), som har undertittelen «autoritetens mystiske grunnlag» henviser Derrida til Montaigne og Pascal, og sier at det ikke er det at lovene er rettferdige som er grunnlaget for lovenes autoritet, men at det er sedvanen og at lovene er lover som gir loven autoritet (Derrida, Mpitsorēs, et al., 2002, p. 174). Dette til ettertanke.

3.1.0 Ordvalg.

Før jeg ser nærmere på noen ordvalg i kapittel 2.5.1 i de overordna målene av læreplan, kan ikke ordet overordna i tittelen passere uten videre. Man forstår jo ved å vite at denne delen av læreplanverket inneholder målene som er overordnet, over noe som er under, både over og ordnet, at de er over målene for all opplæringen i skolen. Bokmålsordboka (Kjelsvik & Svartdal, 2018b) kan fortelle meg at «overordnet» betyr noe som har eller gir høy rang, myndighet eller lignende. En overordnet stilling. Og denne tittelen er da endret fra generell del til overordnet del, hva med ordet «generell»? Dette er noe allment, alminnelig og allmenngyldig (Kjelsvik & Svartdal, 2018a). Hvordan tolker vi denne endringen av tittel?

2.5.1 Folkehelse og livsmestring

Folkehelse og livsmestring som **tverrfaglig tema** i skolen **skal** gi elevene kompetanse som fremmer **god psykisk og fysisk helse**, og som gir muligheter til å ta **ansvarlige livsvalg**. I barne- og ungdomsårene er utvikling av et **positivt selvbilde og en trygg identitet** særlig avgjørende.

Et samfunn som legger til rette for gode helsevalg hos den enkelte, har stor betydning for folkehelsen. Livsmestring dreier seg om å kunne forstå og å kunne påvirke faktorer som har betydning for mestring av eget liv. Temaet **skal** bidra til at elevene lærer å håndtere medgang og motgang, og personlige og praktiske utfordringer på en **best mulig måte**.

Aktuelle områder innenfor temaet er fysisk og psykisk helse, levevaner, seksualitet og kjønn, rusmidler, mediebruk, og forbruk og personlig økonomi. Verdivalg og betydningen av mening i livet, mellommenneskelige relasjoner, å kunne sette grenser

og respektere andres, og å kunne håndtere tanker, følelser og relasjoner hører også hjemme under dette temaet. (Kunnskapsdepartementet, 2017b, p. 13)

For forebygging og langsiktighet mener jeg at dette er et viktig kapittel i læreplanverket, et viktig kapittel for ungdom i Norge i dag og tilsynelatende ikke så mye å riste i. At det heter overordnet kan bety at man ønsker å tenke systematisk forebygging i hele organisasjonen, og at man legger en strategi for psykisk helse. Det gir et bilde av at man virkelig ønsker å bidra for at alle skal ha det så bra som mulig. Vil dette være et riktig hjelpemiddel? Det er mitt håp. Men jeg vil skrive de andre tankene som har kommet til meg under skrivingen av denne oppgaven også. Folkehelse og livsmestring skal inn i skolen som et tverrfaglig tema, det skal inn i fagene der det har en naturlig plass. Det vil bli mange ulike lærere som nå skal undervise i livsmestring.

Ordet «skal» er et verb, og i presens kan det være et påbud, en befaling eller et krav. Du skal pusse tennene dine hver kveld (Kjelsvik & Svartdal, 2018c). Du skal ha god fysisk og psykisk helse. Du skal ta ansvarlige livsvalg. I ungdomsårene skal du utvikle et positivt selvbilde og en trygg identitet. Hva er god psykisk og fysisk helse? Hva er ansvarlige livsvalg? Hva er et positivt selvbilde og en trygg identitet? For hver enkelt? Du skal forstå og påvirke faktorer som har betydning for å mestre ditt liv? Du skal håndtere medgang og motgang, og personlige og praktiske utfordringer på best mulig måte ~~(for hvem?)~~ (Kunnskapsdepartementet, 2017b) . ~~(Ikke rom for mye feilskjær her. En skole for alle, livsmestring for alle?)~~.

3.2 Liv (s) mestring

Vi borstade inte tänderna eller tvättade oss innan vi gick til sängs. Pappa lade sig med kalsongarne och gärna strumporna på, jag i underbyxorna. Vi hade sparsamt med sängkläder. Täckte utan lakan, ofte låg vi med kropparna direkt mot Duxmadrassen. (Linderborg, 2007)

Mitt syn er at dekonstruksjon åpner for en lek, en lek med ord. Dette blir min lek med ordet livsmestring. Denne leken har allerede startet i det små over. Lek er kanskje ikke et godt ord i denne sammenhengen, men det kan symbolisere dette noe usystematiske, uten regler, det impulsive, det barnet har i seg, før det har blitt formet i systemene. Jeg følger ikke noe strømlinjeformet, jeg følger ingen lagt struktur, jeg vil prøve å la meg lede av det som kommer.

Hele tiden er dette "vakkert" noe som henger over meg gjennom oppgaven, og jeg er i ferd med å tro at jeg har latt meg selv lure av populismen. Livsmestring- et trendord, regjeringens svar på utfordringer knyttet til psykisk helse? ~~(Se her, vi gjør noe med det, men gjør man virkelig det med å sette inn dette "vakkre" ordet i ulike "viktige" dokumenter.)~~ Hva består dette ordet egentlig av. Jeg starter i min rosa telefon med ulike søk for å finne, leke, dekonstruere. Eller kanskje konstruere. ~~(Og med disse søkene i den rosa telefonen er jeg vel allerede ute, i hvert fall slik jeg har oppfattet reglene, da det ikke er "riktig" kunnskap jeg søker i, mange såkalte useriøse aktører på nett kommer opp. Ja, mulig det, men i denne leken teller ikke det. Den skulle ikke være strømlinjeformet, ikke regler. Og hvem bestemmer forresten hva som er "riktig" informasjon).~~

Det første søket mitt blir på google translate, hvordan sier vi dette ordet på engelsk?

Livsmestring blir raskt til coping with life, hvis man deler opp dette igjen får vi, coping som i seg selv, stående for seg selv alene er lik mestring, coping with er håndtere, å håndtere har igjen to definisjoner ifølge www.m.wiktionary.org. 1. Å behandle noe ved å bruke det riktig. 2. Arbeide med. Og slik kunne vi fortsatt i det uendelige, videre med f.eks behandle, behandle osv. Jeg velger å stoppe her med en refleksjon rundt håndtere kontra mestring. Å håndtere er for meg en praktisk handling, som beskrevet over, kanskje mest synlig i definisjon nr. 2, man arbeider med. Å arbeide med er en bevegelse, noe som skjer, det er ikke noe endelig, det er i bevegelse. For å fortsette den første bevegelsen, coping, coping with, coping

with life som da til slutt blir håndtere livet. Å arbeide med livet, å behandle livet ved å bruke det riktig (~~riktig her kommer dette "riktig" igjen~~).

Så da har vi funnet at livsmestring, hvis vi starter på en utradisjonell (~~ulegelig~~) vei, snudd på hodet eller i oversatt tilstand til engelsk er, håndtere livet, men hvor kommer da dette mestre inn? Jeg fortsetter med min rosa telefon (~~jeg kjenner jeg liker å bruke den, for å bryte med reglene, da føles leken enda mere levende, skaper en "spenning", en "åpning"~~) og jeg gjør to valg, jeg fortsetter med ordforklaringer fra wikitionary (~~en av de seriøse aktørene på nett, et nett som de fleste i dagens samfunn får mye av informasjonen sin fra~~). Den norske utgaven, som er et søsterprosjekt til wikipedia, fungerer på samme måte, i den forstand at hvem som helst kan gå inn å gi bidrag, derfor vanskelig å finne den eksakte kilden, og ikke nødvendigvis korrekt. Jeg lar meg allikevel inspirere til denne teksten (~~fordi jeg liker å bryte regler, så jeg kan føle at jeg lever, jeg kan kjenne på spenningen i meg, jeg kan føle meg litt utenfor strukturene, er jeg da nærmere døden enn livet?~~). Valg nummer to, er at jeg ikke kan unngå å få med meg på et tilfeldig søk på nett at dette ordet, mestre, også er et veldefinert ord innenfor psykologien. 1. Med sunn fornuft og også uten nettsøk (~~må vel si det, slik at vedkommende som skal lese dette skjønner at jeg ikke er helt dum. "Helt dum", hva får meg til å si det? "Noen" må ha fortalt meg at jeg er dum hvis jeg ikke gjør det som er "riktig"~~) kan man forstå at dette ordet har en sammenheng med substantivet, mester. Som kan være en fagutdannet håndverker, med mesterbrev. Det kan være en overordnet, en lærer, læremester, eller en vinner f.eks av en sportsgren, en sportsmester. Altså noen som har stor kunnskap innenfor et felt, god på noe. 2. Mestring er et moderne psykologisk begrep, det forbindes med det å ha en motstandskraft i seg, resiliens, å være motstandsdyktig ovenfor psykiske problemer, man klarer på en positiv måte å "håndtere" livets utfordringer, påkjenninger og kriser. Det handler om å mestre stress og emosjonelle utfordringer. Det psykologiske begrepet dreier seg også om å regulere sine tanker, sine emosjoner og sin adferd. Man snakker også om attribusjonsstil i forbindelse med begrepet mestring, hvilke tro man har på egne ferdigheter, evner og ressurser (~~ååå, så man må få tro på egne ferdigheter, og dette kan man få/lære på flere måter. Les "dum" over~~). Carol Dwech har gjort interessant forskning på dette området, hvordan tro at endring er mulig (2007). Videre finner jeg et annet dokument fra regjeringen. En strategi for god psykisk helse, fra 2017 til 2022. Der står det blant annet i kapittel 7; «som oppfølging av St.meld 28 (2015-2016) Fag – Fordypning – Fortsættelse. En fornyelse av Kunnskapsløftet, innføres livsmestring og folkehelse som ett av tre tverrfaglig tema. Temaene er omtalt i forslag til ny generell del av læreplanene for fag der det er relevant» (Helse og omsorgsdepartementet,

2017, p. 44). Det er utdanningsdirektoratet som har fått i oppdrag å utarbeide elementene som inngår i fagfornyelsen, og de arbeider med å planlegge hvordan de kan involvere både elever, lærere og aktuelle målgrupper i hele prosessen. Så flott at dette ~~(vake)~~ ordet befinner seg i flere viktige aktuelle dokumenter, da gjenstår det å se hvordan dette blir tatt inn i skolen. Det er utdanningsdirektoratet som har fått oppdraget. ~~(Da googler jeg selvfølgelig utdanningsdirektoratet)~~. På utdanningsdirektoratet forside på nett, finner jeg seks hovedemner jeg kan klikke meg videre inn på. Nederst ~~(strategisk)~~ av disse seks emnene finner jeg overskriften eksamen og prøver: nasjonale prøver, kartleggingsprøver.

Tilbake til livsmestring, det ~~(hvorfor føles det naturlig å skrive det om livsmestring her?)~~ skal som det står over, inn i fag der det er relevant. Tradisjonelt sett testes man i ulike fag gjennom nasjonale prøver og eksamener. Vil det si at våre unge også må testes i livsmestring?

Mestre, fra ordet mester. En mester er god i noe, vi skal være god på livet? Hvem kan fortelle oss hvordan vi skal være gode på livet. Hva er å være god på livet?

Videre er det vakre ordet satt sammen av to ord og en s, liv (s) mestring. Jeg har undersøkt litt i forhold til denne -ing formen. Det er et suffiks, som blant annet brukes til å lage substantiv av verb (sykling), adjektiv (slemming) og andre substantiv (viking) og av stedsnavn (elverumsing). Mestring er et verbalt substantiv. Det viser verbets handling, men er det ikke også med å tingliggjøre det å mestre, å materialisere en handling? Og hva er (s)? I dette tilfellet er den bindeleddet mellom liv og mestring, men hva symboliserer (s)? Her er det straks mulig å få flere assosiasjoner, både vakre og mindre vakre, i forhold til hva tegnet har symbolisert. Det hadde vært interessant, og helt sikkert tankevekkende å gå videre inn på både (s) som symbol, eksempelvis runetegn, der (s) var et soltegn og symbolisert blant annet lys og styrke. Men man kan heller ikke unngå å få assosiasjoner til (SS), doble seiersruner og forkortelsen for Schutzstaffel. Også til dollartegnet \$. La dette få stå uberørt i denne omgang.

3.2.0 Dikotomiene (~~ansvarlige livsvalg~~)

La oss gå tilbake til de to ordene liv og mestring. Jeg fortsetter mitt inspirerende google-søk, men denne gangen søker jeg på Norges mest populære blogger (~~trassig som jeg er, ok, nå er jeg "trassig" når jeg ikke følger det jeg tror er reglene~~) og jeg finner et lite innlegg, det finnes tusenvis av samme sort, men jeg velger å bruke akkurat dette som eksempel, fordi det er dagsaktuelt. Det ble lagt ut bare for noen minutter siden. Det ser vakkert ut, og det ser ut som livsmestring, eller?

Blogg www.carolinebergereriksen.no

Girls night. 28. april. 2018

I går startet jeg dagen med en **treningsøkt klokken syv** og deretter var det rett hjem, **barnehagelevering** og kontortid før jeg møtte mamma og Anette for spabehandling! Det var helt **MAGISK!** Endelig fikk jeg brukt **gavekortene** mine som jeg fikk til 30-årsdagen min – bare halvannet år senere. Haha! Jeg har jo **aldri tid**, men vi gjorde denne avtalen tidligere i år og den har stått skrevet i stein – vi har gledet oss sånn alle tre! Jeg hadde booket Afrikansk Massasje på Velvet **Spa** og den var så **deilig**. Skikkelig dyp og hard med et hint av kokos. Mmm! Etter massasje dro vi hjem, dusjet, skiftet, og så spiste vi en **sen lunsj på Edo** i Sarpsborg. **Sola skinte** og i glasset var det **både rosé og rødt**. En **fantastisk** fredagskveld med de **beste menneskene i verden ♥** Familien min!

Hva er det som får oss til å beskrive livet vårt slik i den største påvirkningskanalen gjennom alle tider. Blir dette en av populismens "læreplaner"? Hva med de andre fortellingene? Eller er det virkelig slik? Er dette de ekte historiene? Det er dette våre tenåringer får servert til daglig. Slik skal det se ut. Det er trening, barnehagelevering, magisk, gavekort, deilig, sen lunsj, familie og sola skinner. Og jeg får en følelse av at noe er utelatt. Hva forteller denne historien? Den forteller om det "perfekte" livet til en ung mor, eller? Treningsøkt – kroppspress, Klokken syv, før barnehagelevering og kontortid – stress, spa – skjønnhetsidealer, gavekort – overflod, aldri tid – stress, sen lunsj med rosè og rødt – stimulerende midler, familie, de beste menneskene i verden - ?. Det "utelatte" betyr ikke at det

er farlig det som er "utelatt". Det er slik vi skal skrive i dag for å få flest mulig "likes". Vil dette bidra til å få et samfunn som lukkes, lukkes for det mere krevende, det vonde. Er det "lovlig" å skrive om historiens bakside, vil det gi like mange likes? Når dagens tenåringer bruker timesvis på internett, med disse livshistoriene, vil de da forstå at det er noe som er utelatt? Dessverre tror jeg ikke det, jeg tror det "perfekte" livet beskrevet i en enkelt liten blogg over, lukker seg, og den lukker seg på flere vis med denne materialiseringen. Den lukker seg slik det står for mennesket som har skrevet det ned, det er dette som visualiseres, det er slik det er, og slik skal det være. Dette er bilde (kommer tilbake til dette bilde senere). Det vil også med dette snevre inn følelsene, eller lukke dem, lukke dem til de blir desperat på å slippe ut, i en eller annen form, hva dette vil skape er ikke godt å si, men jeg tror både angst og kanskje også ondskap. Jo flere slike beskrivelser, materialiseringer vi får av "virkeligheten", jo mer sannhet vil det føre med seg, eller jo mer lukket blir det. Også for alle de som leser dette gang på gang, i flere varianter. Derfor lukkes følelsenes verden for flere, for mange, fordi følelser består av både gode og dårlige emosjoner og jeg mener begge er like viktige. Spørsmålet blir om livsmestringsbegrepet i læreplanen vil bli en bidragsyter til å fremme dette, eller å minske det. Og hva er egentlig intensjonen?

Hvorfor snakke om dette utelatte, det er vel ikke helt det samme som dikotomier, nei kanskje ikke, men det er noe som står i motsetning til hverandre. Disse beskrivelsene, utsnitt av et liv, over er det hvite bildet, det svarte bildet er borte, det svarte var det jeg la til som jeg tror finnes. Og denne beskrivelsen, det hvite bilde, gir heller ikke plass til gråtonene, det er kun det hvite, det perfekte, det "vakre" som får plass.

3.2.1 På liv eller på død?

Tilbake til ordet liv(s)mestring. Hva består dette ordet av, hva er det hvite bilde og hva er det svarte? Det er satt sammen av to ord, liv og mestring. Hva er deres dikotomier. For livet, døden. Beskrevet slik i Bokmålsorboka:



liv *n1* (norrønt *líf*, beslektet med *ll leve*, betydning 9 fra tysk)

det å leve; levende tilstand, eksistens, tilværelse

kjempe for livet / holde liv i noe(n) / ta livet av noen / risikere liv og lemmer / livet gikk videre / berge livet / er det liv på Mars? / hvordan oppstod livet? / kjempe på liv og død / det gjelder livet, det er liv om å gjøre livsviktig / ta sitt eget liv / bøte med livet / sveve mellom liv og død



død *m1* (norrønt *dauði, dauðr*)

4-undergang; det å dø

død over diktatoren! / han har vært langt inn i døden / dømmet til døden / være døden nær / ligge for døden / få en lett, smertefull død / avgå ved døden / det blir din død dødsårsak / å gjøre det er den visse død

Liv, det å leve, levende tilstand, tilværelse, det står ikke noe om "vakkert" her. Men derimot videre i beskrivelsene av hvordan ordet kan brukes finner man ordlyden av krevende tilstander. Hva er krevende? Det strides inni i meg når jeg skriver om dette, fordi jeg skriver om det jeg mener er svært individuelle tilstander og følelser. Og det er svært vanskelig å skrive om ordene uten at mine egne erfaringer rundt liv og død kommer opp i meg. Men å omfavne livet med kun positive, lykkelige og lette tilstander, dette glansbildet, fremstilt i bloggen over, er det egentlig mulig? Vil dette skape en trygg identitet, hva vil i så fall denne trygge identiteten lukke for? Min erfaring er at jeg søker det utfordrende, det krevende, for virkelig å kjenne på livet. For å utvikle meg som menneske er behovet mitt å være nærmere en følelse av det ustabile, på "kanten". For meg er det nærmere å leve enn noe annet. ~~(Se her ja, jeg fortsetter å ikke følge reglene, for privat, mine erfaringer alene er jo selvfølgelig ikke noe jeg bør ha med i en forskningsoppgave. SVADA, det vil være der uansett, hadde jeg ikke skrevet dette ville det ligget bakenfor ordene, jeg fortsetter litt til.)~~. Nå skal det være sagt at jeg skjønnte ikke at jeg likte å være på "kanten" før jeg ble godt voksen, tidligere ble jeg redd av å tøye mine egne grenser. Jeg visste ikke at jeg lærte av å være der, jeg visste ikke at angst kunne bety utvikling, jeg ble etterhvert mindre og mindre redd. Jeg mestret, jeg lærte. Jeg har nok aldri latt være å være på "kanten", men jeg var ikke bevisst at det var dette jeg gjorde. Mens andre vil ønske å ha tydelige og trygge rammer rundt seg, de ønsker ikke de store utfordringer. De kjenner på denne måten at livet er godt og nok, men unnslipper de døden av den grunn? Ingenting av dette er vel feil, eller? ~~(Det her er virkelig til å bli sprø av, for noe må jo ha lært meg hva som er på "kanten", og hvorfor på "kanten" føles feil. Arv, miljø eller læreplaner?).~~

Hvis det som er utelatt er nærmere dikotomien døden, og det er følelsen av å være på "kanten" ønsker jeg i det neste å leke meg litt med dette. Hva kommer opp i meg. Jeg starter med egne tanker om hva på "kanten" kan føre til i en tenkt skolesetting, deretter går jeg over til en beskrivelse av en observert hendelse i skolehverdagen. På "kanten". Hvordan vil det passe inn i "skolelivet", i klasserommet, i strukturene, i oppgavene, som jeg beskriver innledningsvis i denne oppgaven til tider har gitt meg ubehag og en klaustrofobisk følelse. Fire ting kommer opp; 1. Ikke bry deg. Dette er alt for teoretisk, og læreren skjønner ikke at dette er for vanskelig for meg. ~~(Gi blanke. Du vil ikke fikse det allikevel. Noe som mest sannsynlig, og i veldig mange andre tilfeller også ender i "drop-out" statistikk fra videregående skoler, eller verre ting).~~ 2. Gjør noe annet enn det du får beskjed om, for å utfordre. ~~(Det minst "farlige" er å være litt mer kreativ enn det som er "tillat" i en oppgave. Det kan i beste fall ende opp med~~

at "læremesteren" liker det og du blir oppmuntret, eller du kan risikere å stryke. Det som kanskje er litt verre er å utfordre de fysiske rammene, stikke ut av klasserommet, eller "svare" læreren, eller bli aggressiv på andre måter og skade noe eller noen. Men hvordan er det mulig å ikke gjøre noe av dette når jeg har klaustrofobi, dette kan for øvrig være like mye mat til drop-out statistikken). 3. Jeg får nok utfordringer og finner det nok krevende i skolehverdagen. Jeg liker rammene og jeg har en dyktig lærer som ser meg, og tilrettelegger på ulike måter. 4. En blanding av disse punktene over.

Som en observatør i et klasserom har jeg sett en av disse guttene som antagelig føler på noe av denne klaustrofobien jeg skrive om. Det "fantastiske" denne dagen var at det var tilrettelagt for stasjonsarbeid inne i klasserommet. Fire stasjoner, med ulike oppgaver. Gutten jeg skriver om forble på den ene stasjonen, han flyttet seg ikke med gruppa si. Tilsynelatende var det ingen som gjorde seg noe av dette. Han jobbet godt og rolig, noe som var sjelden i dette tilfellet. Han fordypet seg i oppgaven med å lage en figur. Alle elevene hadde fått en del beskjeder ved inngangen til arbeidet, blant annet at det var strengt forbudt å ta mere enn to øyne til figuren. Denne gutten valgte å ta tre, og etter at han hadde jobbet nesten hele timen på en stasjon, helt i ro, satte han sin figur der han hadde fått beskjed om å sette den og begynte å forstyrre litt rundt om i klasserommet. Da ble læreren oppmerksom på gutten og situasjonen, og spurte om å få se arbeidet hans. Han viste stolt frem hvilken figur som var hans. Læreren valgte da å snakke høyt i klasserommet, henvendt til flere enn gutten (~~tror det var et forsøk på å få ro, det var ikke bare denne gutten som bråket, men en gang bølge alltid bølge, eller?~~), og nappet av det tredje øyet, og sa at dette var jo det de fikk beskjed om å ikke gjøre.

Jeg har tenkt på denne historien mange ganger etterpå og stilt meg spørsmålet om hvordan dette øyeblikket definerte? (~~Det definerte i hvert fall noe hos meg. Jeg har også mange ganger tenkt på hva som fikk meg til ikke å konfrontere læreren. Jeg tenkte jo, IDIOT, om den voksne i situasjonen. Jeg syns jo dette var helt var helt uakseptabelt, og det er nok blitt en del av mitt definisjonsøyeblikk i denne historien).~~

Det er viktig å si at dette er *en* dårlig historie av veldig mange gode (~~eller kanskje den ikke var dårlig, den kunne bare være det for meg som observatør. Og hva det resulterte i av følger og følelser for de andre involverte i historien vet jo ikke jeg. OMG! Hit og dit og like langt~~). Det er også viktig å si at det er mye mer rundt denne historien, dette er bare et øyeblikksbilde, som er sett og beskrevet av meg.

Men prøvde ikke denne gutten seg på livsmestring? Kom han litt for nære døden? Befring og Moen (2011, pp. 114-118) skriver blant annet om begreper vi kan ha lett for å bruke når vi snakker om eller beskriver barn som eksempelvis denne gutten over. Vi har lett for å personkarakterisere med ord og diagnostiske termer, det kan være ord som «problembarn», «atferdsforstyrret» eller «tilpasningsvanskelige». Disse merkelappene kan også være eksempler på lukkede begreper etter min mening. Man materialiserer eller skriftliggjør noe man ser, og det kan lett bli og forbli som det vi tingliggjør. Hva gjør dette med oss som fagpersoner og hva gjør det med den det gjelder? Ved å sette en diagnose, eller et navn eller en merkelapp på et menneske kan det få både stigmatiserende, utstøtende og selvoppfyllende konsekvenser. Selvfølgelig er det flere sider ved diagnostisering av barn og unge, men det er ikke fokuset mitt her. Dette er ingen homogen gruppe med barn og vi sier at disse barna lider av psykososiale vansker, tilpasningsproblemer, de er hyperaktive, engstelige, utagerende eller innagerende, utfordrerne, ensomme og de lider av sosiale og emosjonelle problemer. Dette er barn som har store vansker med å finne seg til rette i skolen og i samfunnet for øvrig. De er sårbare. Men basiskravene er at de må innrette seg etter skrevne og uskrevne regler. I skolen stilles det krav om konsentrasjon og langvarig stillesitting. Vi må også her ta i betraktning at det ikke er unormalt med problematferd i hjem eller skole, og det viser seg at mange ungdommer faktisk begår en eller annen form for kriminell handling i ungdomstida, det er mer normaladferd enn avvik. Allikevel kan det på kort sikt virke lettere å gjøre noe med disse barna og ungdommene enn å ta tak i konteksten som utløser, skaper eller vedlikeholder vanskene (Befring & Moen, 2011, p. 116).

Den oppfatning vedkommende har av seg selv er også den personen vil gi uttrykk for. Hvis det er stor uoverensstemmelse med den man syns man burde være, den ideelle seg selv og den man faktisk opplever å være, er det større sannsynlighet for at en problematferd vil vedvare (Rogers, 1969). ~~(Hvordan vil dette ideelle selvet etter hvert se ut med mange nok perfekte historier via nett, læreplaner og andre "viktige" dokumenter. Si det du?)~~ Man kan se tendensen til at barn som tidligere har relasjonsproblemer tenderer til å få større og større vansker etter hvert som de vokser til. Et viktig argument for å ikke la bagatellmessige konsekvenser få utvikle seg til noe mer (Befring & Moen, 2011, p. 117). Men som jeg skrev over er det oftest lettere å ta tak i enkelteleven. Dette påpeker at vi fortsatt i en eller annen form ekskluderer, eller hvisker ut en slags adferd vi ikke liker. Eller vi forsøker i hvert fall å gjøre det, fordi det passer ikke inn i strukturene og rammene og det vante. Hvis livsmestringsbegrepet er et begrep som higer etter det "perfekte", og utelukker døden og ikke-

mestring, som jeg nå kommer til kan vi da risikere at denne utviskingen vil fortsette? Selv med det "vakre" begrepet livsmestring i den overordnede (~~OVERORDNEDE~~) delen av læreplanen. Det skal bidra til å redusere blant annet psykiske vansker, men hvis vi fortsetter å stenge ute det vanskelige, døden og ikke-mestring. Hva da om det fortoner seg som jeg skrev i kapitlet 3.2.0? Hvis det perfekte, i det tilfellet trening, spa, magisk osv. sørger for at vi lukker inne det vonde, det utelatte, det vonde i livet blir ikke anerkjent. Kan det da bli slik at det utelatte, det vonde, kommer tilbake i en eller annen form. Det vil i så fall si at man med livsmestringsbegrepet i læreplanen kan øke de psykiske problemene, heller enn å minske dem.

Hvordan har vi kommet dit at vi må utelate døden fra livet? Det er ikke anerkjent å befinne seg i det krevende, dette vanskelige er på en måte ikke en del av oss lenger. (~~Er det døden jeg stryker over? Min erfaring er at døden også kan være vakker~~).

3.2.3 Mestring, ikke-mestring.

Då så, då är ju allt som det ska vara! När man blir doktor ska man vara glad!
(Linderborg, 2007)

Hva med dikotomien til mestring? Å mestre, mestring som er godt beskrevet over. Dikotomien må bli å ikke mestre, ikke-mestring. Det er utelatt, ekskludert i ordet mestring. (~~Er det ikke mestring jeg stryker over?~~). Hva er det å ikke-mestre? Hvis vi skal gå tilbake til de enkle (~~enkle, hvorfor skriver jeg enkle?~~) beskrivelsene av mestringsbegrepet i kapittel 3.2 så kom det fra, 1. Å være en mester i noe, altså være god på noe. Da må en ikke-mester være en som ikke er god på noe da? 2. Psykologisk sett handler dette om å være motstandsdyktig ovenfor psykiske problemer, da er ikke-mestre ikke motstandsdyktig. Eller å ikke-mestre stress og emosjonelle utfordringer. Man kan ikke-mestre sine tanker, emosjoner og adferd. Og man må ikke å ha tro på, ikke-mestre egne ferdigheter, evner og ressurser. Og man trenger ikke å "håndtere" livets utfordringer, påkjenninger og kriser på en positiv måte. Hva er en positiv måte?

(~~Hvis det er døden og ikke-mestring jeg stryker over, altså disse er fjernet fra livsmestringsbegrepet, hva er sannheten om livsmestring da? Det er dette som føles som min sannhet, de bør ikke være utelatt. Men det er det nok ikke lov skrive. Herlighet, slutt å kave! Disse REGLENE altså....~~).

Sønnen vil ikke ta meg, denne andre stemmen trenger seg på. I denne motsetningenes verden. Ikke denne Narren, dette trassige barnet i opposisjon, ironisk eller spørrende. Men en stemme med stor usikkerhet til hele prosjektet. En stemme som ikke har tillit til at det jeg skriver er greit. Jeg tenker på dikotomiene og denne galskapen jeg befinner meg i. Dette er jo tull, dette går da virkelig ikke an å skrive. Jeg stryker over mengder av setninger, dette blir bare usammenhengende vås. En stor usikkerhet regjerer i meg, og jeg ser et ansikt som ler av meg. Disse dikotomiene snur opp ned på verden, det speiler seg mot hverandre, og det har da virkelig ikke noe med hverandre å gjøre, eller? Disse få personene som skal lese dette må jo tro at jeg er tullete. Samtidig blir jeg lei meg for at jeg ikke bare kan ha tillit til dette. Tiltro til meg selv, tiltro til dette som kommer. Jeg er en voksen person som kan skrive hva jeg vil, ikke sant? Det må jo være det som er poenget også, prøver jeg å si til meg selv. Jeg føler denne stemmen, denne usikkerheten blir påtrengende fordi jeg i utgangspunktet har lært at jeg skal være så objektiv så mulig i slike oppgaver, men jo mer jeg skriver, jo mer føler jeg det blir umulig å være det. Hvis poenget er å åpne eller riste et ord, ordet livsmestring, bør ikke alle disse sidene komme frem, nettopp fordi det er livsmestring jeg skriver om? Jeg opplever at jeg selv er fanget i systemet som har gitt meg "ordre", slik at jeg ikke greier eller tør å være ærlig og personlig. Jeg føler jeg møter meg selv i døra. Det jo denne sårbarheten jeg gjennom oppgaven har blitt mer og mer redd for at skal bli borte i verden, bli ekskludert. Da ville det være helt feil å gjøre det på noen annen måte her. Disse stemmene er en del av denne sårbarheten, de må med.

Noen, du eller jeg, går frem og sier: *Jeg skulle gjerne lære å leve egentlig*. Hvorfor egentlig? *Lære å leve*. En merkelig parole. Hvem kan lære det? Av hvem? Lære å leve, javel, men hvem kan man lære det bort til? Er det overhodet mulig? Er det overhode mulig å vite hvordan man skal leve? Og for det første, hva betyr «lære å leve»? Og hvorfor «egentlig»? (...) En slik henvendelse vakler mellom kyndighet som erfaring (lære å leve, er ikke det selve erfaringen?). som *oppdragelse* og *dressur*. (...) På den indre som på den ytre rand dreier det seg om en heterodidaktikk mellom liv og død. (...) Hvis det fremdeles gjenstår å lære å leve, kan det ikke skje uten mellom liv og død. Hverken i livet eller i døden *alene*. Det som skjer mellom de to, og mellom alle de «to» man vil, som mellom liv og død, - det kan ikke annet enn samrå seg med et spøkelse. Så får man lære å omgås ånder. (...) Og denne med-væren med spøkelsene ville også ikke bare, men også, være en erindringens, arvets og generasjonenes *politikk*. (Derrida, 1996, pp. 21-22)

3.2.4 Natasja eller Åsa?

Noe annet som også har blitt påtrengende etter hvert som oppgaven har beveget seg er at det må være med et avsnitt om hovedpersonen og forfatteren av *Mig äger ingen*, Åsa Linderborg (2007). En selvbiografi, men også et portrett av en far, på godt og vondt. Et sårbart menneske kan være så mye (~~er vi ikke alle sårbare?~~). I mange tilfeller vil ikke denne sårbarheten vises på utsiden. Hvorfor vises det ikke på utsiden? Kunne man lettere se sårbarheten i tidligere tider? Er den mindre synlig i 2018? Skal det fjernes? Ville aksepten av at vi er sårbare føre til en styrke eller en svakhet?

Jag häter inte Åsa, ville jag säga till honom, för jag er inte Åsa. Jag heter Natasja, Tussigull, gumman, gummelumman, tokan, jäntan. Du har väl inte glömt alla namn du gav mig? Jag minns dig, pappa. Vad kommer du ihåg av allt det som var du och jag?(Linderborg, 2007)

Åsa, som egentlig heter Åsa, men blir kalt Natasja av sin far, vokser opp i 70 og 80-tallet i Västerås i Sverige. De blir forlatt av mor når Åsa er 4 år, og selv om hun har kontakt med sin mor under hele oppveksten og flytter til henne i ungdomsårene er det portrettet av en alkoholisert, men kjærlig far som er vesentlig gjennom hele historien.

Boken handler om relasjonen mellom far og datter, familierelasjoner, et oppvekstmiljø, politikk, arbeiderklassen, sinne ovenfor et system, hvordan man vil framstå som menneske, hvordan man vil skjule sin sårbarhet, og ikke minst alkoholisme og kjærlighet.

I denne boken får man et godt bilde av denne sårbarheten som blir ekskludert fra verden, samtidig stilltiende akseptert. Og nå må jeg tillate meg selv å bruke dette ordet, vakkert. Det er en vakker skildring av et ekte liv med alt hva et ekte liv kan innebære. Det vonde og det gode flettes inn i hverandre, det er plass til både det hvite og svarte bilde, og også gråtonene.

Finnes livsmestring i sårbarhet? Og er en sårbarhet mere anerkjent enn en annen form for sårbarhet? Hva har i så fall gitt statusen til den ene formen for sårbarhet fremfor den andre? Blir noen former for sårbarhet sett på som en svakhet, mens andre former som en styrke? Har vi materialisert sårbarhet? Blir det lettere å møte som en ting? Hele tiden nye tanker, til å bli gal av. Hva skal med, hva skal bort? (~~Gal, ja!~~)

3.2.5 Livsmestring og sårbarhet.

I med at jeg har beveget meg mot at materialiseringen av livsmestringsbegrepet kan føre til en form for perfeksjonisme av det vi allerede viser frem som det perfekte, og at det kan forsterke denne lineære formen for liv, må sårbarheten her løftes frem. Sårbarheten, som kan sees på som dette Andre (eller i denne skriftliggjøringens tilfelle både stemmen til Narren i opposisjon, og sårbarhetens stemme) har jo blitt nevnt i ulike former mange ganger allerede. I flere deler av denne oppgaven trosser jeg det jeg anser som regler i akademisk skriving, og på den måten kommer denne sårbarheten frem, men jeg gjør det beskyttet av Derridas filosofi. Er det slik at jeg må ha beskyttelse for å være gal eller annerledes? Trenger man noe større enn seg selv for å bryte ut av strukturene? Dette er ikke en kritikk mot hverken academia, eller de andre institusjonene nevnt i denne oppgaven. Fordi de er også bare en del av noe større. Men disse blir bare eksempler på disse strukturene som vi omgir oss med, tvunget på oss.

Sårbarhetens og usikkerhetens stemme trenger seg på, en stemme som ser ut til å bli tryggere. Det er også mulig at dette ikke vil bli ansett som "godt nok" i denne forbindelse. Men det gjør ikke noe, jeg tror det er et godt eksempel på hva disse strukturene og rammene kan føre til. Vi vil miste en del av vår kreativitet, vi vil lukke inn det Andre, fordi noen har fortalt oss at det er rart, eller dumt eller ikke godt nok. Også gjennom en lang historie med å utelukke det Andre. Det å sette karakterer på det et arbeid et menneske gjør, i stedet for å fremme det som kan utvikles, det man kan jobbe med, gå i dialog. Det er en form for maktutøvelse, og det er en individuell og svært personavhengig handling, uansett mester som setter denne karakteren. Denne karaktersettingen og danningen det fører med seg i institusjonene vi er i en stor del av livet, gjennom hele barndommen, da vi er som mest formbare, er det som er med å skape en form for godkjenning av det som er rett og ekskludere det som er annerledes eller "feil", det som ikke er bra. Her kommer igjen denne frustrasjonen min rundt systemene tydelig frem, men det ville være dumt å utelukke denne frustrasjonen, den ligger jo der bakom ordene uansett. Jeg blir sprø av å hele tiden sitte her å tenke på kan jeg skrive dette og kan jeg skrive dette, antagelig vil jeg stryke av den grunn. Det er i hvert fall ikke tvil om at det hindrer meg i å gjøre en bedre jobb, en bedre jobb for hvem, Jo, det hindrer meg faktisk i å gjøre en bedre jobb for meg selv. Og hvem gjør jeg dette for? På en måte for meg selv, selv om jeg opplever noe som er større enn meg selv også, en visjon om å få til en endring i et system, som jeg mener skaper mennesker som ikke egentlig får det bra med seg selv. Skaper utenforskap, skaper angst for at man ikke er bra nok, og som skaper ekskluderte og marginaliserte mennesker som er sinte. Sinte på verden, sinte på systemene, eller sinte på hva som helst, bare de får en eller annen form for oppmerksomhet

for dette sinne. Hvis jeg kunne skrevet uhemmet ville det uten tvil ble en bedre prosess for meg selv. Gudskjelov har jeg tatt mot til meg og gjør det i deler av oppgaven, mens andre deler igjen er preget av dette "hva tenker denne sensoren nå", er jeg innenfor de såkalte rammene? Jeg forstår selvfølgelig også at det settes krav til ulike disipliner, og når man skal spesialisere seg i noe må det kunnskap, fordypning, lærte virkemidler, formaliseringer osv. til. Jeg er bare så inderlig usikker på måten vi velger å gjøre dette på, med dette systemet, denne karaktersettingen av ulike typer arbeider og om det fører med seg mest godt eller mest vondt. Og i dette systemet, som ikke ser ut til å få så store endringer, skal vi sette inn ordet livsmestring?

Hva vil sårbarheten bli med livsmestring som et viktig begrep inn i læreplanen? Hvis sårbarhet er døden, de vanskelige følelsene, det Andre, det (de) vi frykter, det (de) vi har lukket inne, eller lukket ute, ekskludert. Hvor havner dette med fokus på livsmestring, dette "vakre" ordet? Dette begrepet som lukker seg rundt perfektjonismens tider, og søken etter konstant lykke.

En gutt med dysleksi, anser man han som sårbar, mer sårbar enn andre? Kanskje ikke tilsynelatende, lese og skrivevansker er vanlig i dagens samfunn, statsministeren har dysleksi. Men hva skjer gjennom ungdomskolen for en gutt med dysleksi. Jeg har arbeidet med flere. Og de fleste, selv om mange av de allerede er skoletrøtt når de begynner i 8. klasse, har lyst til å gjøre det bra i skolen. Og hva betyr bra i skolen for disse, det betyr å få 5`ere og 6`ere i karakterboka, der er vi i dag, i vårt demokratiske, velfungerende, ikke diskriminerende samfunn, som er så bra på så mange måter. Der vi ønsker å ta med alle, på alle nivåer, der vi jobber for ikke-mobbing, ikke-ekskludering, en inkluderende praksis osv. Noen barn og unge lærer i dag, gjennom dette systemet, negative holdninger til seg selv, til læringsoppgaver og en aversjon mot skolen. Dette kan komme av at krav, kontroll, kritisk vurdering og rangering av barn og unge er på avveier. Hvis dette er tilfelle er det rett å sette livsmestring inn i dette samme systemet?

Hvordan skal vi verne disse guttenes (og alle andre elever) selvrespekt, og gi de en følelse av egenverdi og personlige integritet? Disse (og enormt mange andre som er i en særlig risiko for å falle utenfor) har et stort behov for å oppleve annerkjennelse og erfare at de hører til. Skal vi gjøre det med i tillegg å måle deres livsmestring? Det kunne i så fall være hvis livsmestring, i dette tilfellet kunne være innsatsen de legger ned, hvor mange nederlag de må igjennom, og hvis dette var det som ga mulighet for å få en god karakter i livsmestring, dermed også i

norskfaget? Og her er vi midt i kjernen av noe, hvordan er det mulig å legge til livsmestring i fag som vurderes med karakterer, hvordan skal man sette vurderingskriterier for livsmestring?

Befring og Moen (2011, pp. 111-113) skriver om en kompetanseorientert skolekontekst, og fremmer dette med den etiske-moralske opplæringen, der det er vesentlig å skape rom for å praktisere gode og verdifulle handlinger. Hvis denne læringen, som jeg kan se for meg kan være en del av livsmestringskompetansen, skal foregå i en isolert skolekontekst, vil det kunne resultere i at denne type kompetanse blir abstrakt, selv om det kan føre med seg teoretisk kunnskap om livsmestring. De påpeker videre at hvis man skulle lykkes med en helhetlig personlig kompetanseutvikling ville det kreve en bredspektret mobilisering av læringsprosessene. Hvis man skal få til en slik mobilisering tror jeg det må store endringer til, fysiske endringer, som bygg, klasserom, og alt det som ligger i vår oppfatning av dagens fysiske bilde av hva skole er, men også endringer i tankesett rundt hvordan læring skal foregå. Disse endringene vil kanskje være for krevende for oss, fordi vi er så innprentet i systemet av hva skole skal være, uten at vi stiller oss spørsmålene. ~~(Men det kommer en ny generasjon som skal utvikle en ny skoleverden, looking forward to it! Hvis de har blitt robuste nok til å stille spørsmålene da, og tørre å gjøre endringer? Kanskje vil de bare dilte med? Eller vil de ødelegge?)~~ I tillegg har nok også skolen, som Hausstätter (2013, pp. 178-181) skriver, gått gjennom noen endringer som har vært mer preget av generelle samfunnsendringer enn planlagte pedagogiske endringer av skolen. Det har ført til en mere jeg-sentrert identitet hos elevene. Haustätter fremmer at elevene utfordrer systemet, stiller spørsmål ved lærerens væremåte og det pedagogiske innholdet i skolen i større grad enn før. Og at skolen i den vestlige verden har mistet sin dominerende posisjon ovenfor elevene. Hvis man ser på historien og det økte antallet av elever i skolen etter 2. verdenskrig så betyr det at skolen skal "passe" for mange flere, forskjellige typer individer, det skal være en skole for alle, kanskje ikke så unaturlig at det stilles spørsmål? Skal skolen ha en dominerende posisjon ovenfor elevene? Andre tanker jeg gjør meg til det Haustätter her hevder er at det også er flere som tar høyere utdanning enn noen gang, hvordan kan skolen ha mistet sin dominerende posisjon da? Ovenfor hvilke typer elever har i så fall skolen mistet sin dominerende posisjon? Jeg f ø ler meg faktisk ikke bra nok f ø r jeg har tatt en master.

Myklestad (2013) skriver at hovedintensjonen med den pedagogiske handling er å koble barnet og fremtiden, disse to som er like uforutsigbare og fulle av muligheter. En umulig oppgave? På grunn av dette ukjente uforutsigbare bør man ha en bredere tilnærming til pedagogisk tenkning. Myklestad fremmer at fremtidsdisiplineringen starter tidlig, barnehagen

ble innlemmet i utdanningssystemet i 2006. Når begynner egentlig forventningspress og stress? Barnet har en særegen eksistens, en uforbeholden oppmerksomhet, en intens tilstedeværelse og er i lekens hinsidige eksistens. Myklestad hevder at vi liker å tro at barndommen er øyeblikkenes tid. Hvis det er slik, hvordan bør dette administreres? Hun skriver videre at ungdom på 1960-tallet kunne ta seg jobb om frigjøringstrangen ble for stor, nå er de prisgitt utdanningssystemet. Hvis denne trangen tar overhånd i dag er de kjapt i den røde søyla i statesikken vi kaller drop-outs. Hun henviser til ungdomsforskerne som advarer om at ungdommens psykiske helse trues under et system som disiplineres og holder grep om livsutfoldelse og frihetsidealer. Hun stiller spørsmål til om man i pedagogikken bør søke å gjenfinne tanker og ideer som har blitt fortrent eller glemt. Er det behov for en annen tilnærming? Både blikket og øyeblikket må frigjøres, skriver Myklestad (2013, pp. 164-166).

Thuen (2017) skriver avslutningsvis i *Den norske skolen, Utdanningssystemets historie*, at utdanningspolitikken tar form i spenninger mellom motpoler som kollektive versus individuelle læringsprosesser, frihet versus kontroll, prosess versus resultat, offentlig skole versus privatskole. Men under disse finner vi det mest grunnleggende, nemlig spennet mellom humanisme og humankapital. Det er snakk om verdistandpunkter i hensynet til barnet og til samfunnet, noe som ikke alltid kan forenes. Igjen kan man stille spørsmålene Thuen stiller, hva vil vi med skolen? Og dypere sett, hva vil vi med barnet (2017, p. 243)?

Kan livsmestringsbegrepet være med på å skape en annen form for tilnærming til pedagogikken? Gjennom oppgaven har jeg blitt mer tvilende til dette. Jeg hadde tanker om at livsmestringsbegrepet kunne være et begrep som ville bidra til å låse opp det jeg mener er et alt for kalkulerende, målende og teoretisk fokus i dagens skolesystem. (~~Maskiner kontra mennesker?~~) Jeg var ved inngangen til denne oppgaven overbevist om at dette ikke kunne skje hvis man ikke løftet begrepet ut av den overordnede delen av læreplanen og tok det inn som et begrep i hvert enkelt fag, altså via kompetansemålene (~~Det er for øvrig dette som nå gjøres, vil det da bidra til noen endringer i det hele tatt. I don't think so! Systemet er alt for satt~~). Men gjennom dette skriftlige arbeidet og med dekonstruksjon er jeg blitt mer i tvil enn overbevist, både om begrepet livsmestring og om det i det hele tatt bør inn i læreplanene. For meg har dekonstruksjonen åpnet for noe som ikke var så lett å se ved første blikk. Jeg føler men nærmere bilde før bilde, jeg tror muligens vi må gå bakover før vi kan gå fremover.

Men nå mot slutten må jeg prøve å være litt mer akademisk igjen, slik jeg tror dette burde være, uten at jeg føler meg for sikker på det. Jeg skal bare bruke den akademiske stemmen. Jeg skal i hvert fall gjøre et hederlig forsøk, det har disse tekstene fortjent. ~~(Hvorfor skriver jeg, det har de fortjent. Det betyr at jeg tror den akademiske stemmen er "bedre" enn, "viktigere" enn galskapen jeg har utført over det da? Jeg blir virkelig gal av disse stemmene, nå vet jeg ikke hvem som er hvem lenger heller...)~~

3.3 Gjestfrihet og livsmestring.

Jag skulle lägga mitt huvud intill hans och viska att utopin om en herrelös värld utan klasser, nationer, pengar, krig och konkurrens är den vackraste dröm jag hört (Linderborg, 2007)

Til dekonstruksjonen i dette kapittelet av oppgaven vil jeg starte med å skrive hvordan Dufourmantelle (2000) inviterer, og med dette reflekterer rundt Derridas måte å behandle begrepene på i den første delen av *Of hospitality*, som heter *Foreigner Question*. Før jeg etter hvert beveger meg inn i andre del av denne boken, hvor jeg søker å finne noe som gjør at jeg kan dra paralleller mellom ordene gjestfrihet og livsmestring, i *Step of hospitality/ No hospitality*. Som i Trinn med livsmestring/ Ingen livsmestring. Det er en bevegelse som jeg i seg selv ikke vet om går å gjennomføre, men gjennom for-lesningen, som jeg kaller det, av denne teksten fikk jeg flere ganger assosiasjoner mellom begrepene gjestfrihet og livsmestring, og tankene rundt loven om gjestfrihet. Dette jeg skriver er ingen sannhet, det er bare tanker for å åpne et begrep. Jeg forsøker flere av de virkemidlene jeg fant, beskrevet i del II av denne oppgaven, som et hjelpemiddel til denne forskningen, denne filosofiske tilnærmingen, denne dekonstruksjonen av begrepet livsmestring, uten at jeg på noen måte vil fastslå noen svar, men heller åpne for nytenkning rundt begrepet. Og skape en større forståelse for at man har et ansvar når man legger føringer, som er viktige for Norges opplæring av våre barn og unge, "livsviktig", og å ta det ansvaret på alvor, og se det i større sammenhenger, med ulike tilnærminger. For øvrig ser jeg at mine ulike tilnærminger til begrepet og systemet jeg har valgt gjennom oppgaven gir inspirasjon til skrivingen, som jeg

skrev innledningsvis, noe selvmotsigende i forhold til både Derridas tilnærminger og hvordan jeg aller helst skulle ønske meg det, enda friere, enda mer vågalt. Men strukturen gir meg også en form for trygghet, igjen spør jeg meg hvorfor vi søker dette? Er det noe ilagt vårt vesen, genetisk arv eller arv gjennom miljø? Dette behovet for kontroll, struktur, trygghet. Er våre institusjoner med å skape behovet for denne strukturen, som også kan hindre oss i å bevege oss inn i dypere kunnskap og forståelse? Som et apropos til den nye overordnede delen av læreplanen. Jeg velger allikevel å fortsette med strukturen i "galskapen", da det gir mening for meg her, og kanskje er den eneste måten jeg pr. nå kan skrive dette på. Sitatet innledningsvis i dette kapittelet er også fra boken, *Mig äger ingen* av Åsa Linderborg (2007). Dette får meg til å tenke på strukturene og rammene vi mennesker kan leve i, i dette tilfellet, en datter til en alkoholisert far. Hun lever under omsorgssvikt, men det er hennes strukturer, hvor vanskelig er det ikke å forstå at dette ikke er de strukturene som er riktig for seg, når man ikke vet om noe annet. Ved å jobbe i skolen opplever man utallige slike eksempler, og det har forundret meg flere ganger hvor sterkt behov et barn har for å beskytte sine foreldre. Her spiller selvfølgelig andre psykologiske faktorer inn også. Et annet eksempel er kvinner og menn som lever i forhold med psykisk og/eller fysisk mishandling. De lever under disse forholdene, og det er svært vanskelig for dem å bryte ut, uansett hvor skadelig det er for dem. Det er på en eller annen måte allikevel denne strukturen i det kjente som er tryggheten, det som er utenfor er annerledes, utrygt og til og med truende.

Ved å retenke gjestfrihetsbegrepet er det også Derridas måte å se politiske og etiske situasjoner på en annen måte, hva som skjer på landegrensene, i den første overraskelsen ved kontakten med den andre, en fremmed, en utlending (Derrida et al., 2000).

Tilbake til strukturene vi søker, strukturene gir trygghet skriver jeg over, det betyr at det ustrukturerte, det ukjente, vil føre til utrygghet. Dufourmantelle skriver i sin invitasjon om det ukjente, eller en ukjent plass, det andre, at den følelsesmessige erfaringen nesten alltid er noe som gir en udefinerbar angst, og ved å være i situasjonen med det ukjente kan man temme denne angsten, den kan gradvis bli mindre. Man kommer nærmere det ukjente ved å tenke det inn i noe kjent igjen. Hun skriver at tanken er en maktstyrke, som bringer det ukjente tilbake til det kjente. (Derrida et al., 2000, pp. 26-30) Hun spør om denne angsten for det ukjente, det andre, er provosert nok til å holde oss i live, forhindre at dette blir en tilvendt prosess. Med dette forstår jeg, hvis man ikke klarer å tvinge denne handlingen fra redselen for det ukjente til å ikke gå gjennom disse formbare tankene, hvis man ikke klarer å unngå å forme det ukjente til det kjente, så vil man ikke finne noe nytt. Men at man kanskje kan klare det i denne

for-tanken, hvis man klarer å bli der, søke der. Før den blir formet til det formbare med det vante, den tanken vi pleier å tenke. Hvis jeg nå skal hoppe utfor dette stupet med livsmestringsbegrepet, være i dette mørket, noe som er en svært krevende manøver, skal denne manøveren, denne dekonstruksjonen, tvinge meg til å tenke, og ikke bare forestille meg at jeg tenker (Derrida et al., 2000, p. 32). Hvis tanken har nok kraft, en kraft som kommer fra innsiden av tanken, slik at den kan bli formet av det, istedenfor det man alltid allerede vet, fra det kjente, det er først da tanken blir kreativ nok til å få frem det ukjente (Derrida et al., 2000, p. 50).

Dufourmantelle (Derrida et al., 2000, p. 2) innleder hele invitasjonen med å skrive at hun jobber i natten, for det filosofiske hører ikke til i dagen, det synlige eller minne. Hun ønsker med dette å komme nærmere denne diskursens oppdagelser. Dette finner jeg inspirerende, da jeg på en måte har gjort det samme. Jeg har reist fra alt kjent og alle kjente, og befinner meg tankemessig, men også fysisk, i et ukjent terreng for å jobbe med dette mystiske. Og, om mulig, åpne for for-tanken bak tanken, om livsmestringsbegrepet.

Som Dufourmantelle skriver om Derridas måte å bruke andre sine tekster, som Sophocles, Joyce, Kant, Heidegger, Celan, Levinas, Blanchot eller Kafka, så er det ikke slik at han bare ledsager deres tekster, men han gir dem et ekko, han besetter tekstene med det temaet han jobber med, og slik virker han som en fotografisk utvikler (Derrida et al., 2000, p. 6). Med dette får jeg øye på et bilde i bilde, eller igjen tanken foran tanken. Det som skjer i sekundet før bilde blir tatt, om man kunne hatt det med i bilde. Det ukjente, det ukjente i livsmestring.

Obsession, when it works from the inside of thought, or rather if thought has enough force to let itself be shaped by it, makes thought creative in the way that a work of art inaugurates a response to the material that holds it that was unknown until then. It is out of the night that "what obsesses" can come to be spoken. (Derrida et al., 2000, p. 50)

I det neste vil jeg forsøke å besette, det er forresten et ord som blir for stort i denne sammenhengen, jeg vil heller bruke inn-sette noe av de videre tekstpartier i Dufourmantelle og Derridas tekster sammen med de tankene jeg får med disse ordene, sammen med livsmestringsbegrepet. Bilde i bilde.

Dufourmantelle skriver at fremtiden er gitt til oss, det som kommer fra det andre, fra det som er absolutt overraskende. Så da kommer ikke språket og brister avstanden mellom meg selv og den andre, men det huler det ut. Dette er det som fører til at en politisk plass som forløsning blir urolig fra innsiden av en umenneskelighet som alltid er klar til å lukke seg

opp igjen rundt sine besettelser. (Derrida et al., 2000, p. 76) Man må altså hule ut eksempelvis et begrep som livsmestring med mere språk, da blir det uroliget fra innsiden, som også forsøkt gjort over, med oppdeling av ordet, oversettelser, grammatikk og med dikotomier. Med dette kan man lukke opp igjen begrepet, det vil forløses, besettes med noe nytt, kanskje i tillegg til det det alltid allerede besitter. Altså igjen disse to bildene. La oss tenke oss livsmestringsbegrepet som et bilde, denne skriftliggjørelsen, materialiseringen som nå er skjedd med begrepet i den nye overordnede delen av læreplanen. Hva skjedde i dette bildet, livsmestring, rett før det ble et bilde, rett før det ble materialisert. Kunne det være noe av det beskrevet over, som døden og ikke-mestring. Hvordan kan vi få dette til å følge bildet igjen? Vi må i hvert fall våge å være i det for å få frem bilde i bilde.

Altså Derrida behandler ordet gjestfrihet, men det som fremmes i denne teksten, kan man slik jeg ser det, selv om jeg ikke kan si at jeg har forstått hans dyp til det fulle, også brukes ved behandling av ordet livsmestring. Som inspirasjon til å dekonstruere begrepet, men også ved å finne likehetstrekk ved hva som blir gjort med begrepene, når man normsetter dem. Og hva dette kan bety, og hvilke konsekvenser det kan få.

La oss være i dette for-bilde med livsmestring sammen med gjestfrihetsbegrepet som Derrida behandler. Han sier; For to be what it "must" be, hospitality must not pay a debt, or be governed by a duty (2000, p. 83). Hvis livsmestring, når livsmestring, og hva livsmestring skal være, blir ført i pennen og en lovpålagt plikt, blir en forpliktelse og et mål man må lære bort til andre, hva vil dette utløse? Disse ordene, skriftliggjøringen, materialiseringen, skaper noen rammer som det blir vanskelig å bryte ut av. Og det ligger en slags tvang i dette, noen "må" lære det bort, andre "må" gjennomføre. Blir det da "vakkert"? Blir det livsmestring av dette?

Videre sier Derrida; «For if I practise hospitality "out of duty" (and not only "in conforming with duty"), this hospitality of paying up is no longer an absolute hospitality, it is no longer graciously offered beyond debt and economy, offered to the other» (2000, p. 83) . Så hvis en "lærermester" skal lære bort livsmestring ved plikt, vil det være noe som må gjennomføres, som ikke blir ekte. En faglærer i eksempelvis engelsk, vil bli forpliktet til å på en eller annen måte også gjennom året trekke inn noe som kan vise, være modell for livsmestring. Jeg kan ikke annet enn i den forbindelse trekke inn en erfaring jeg nettopp gjorde meg i dette ukjente terrenget. Jeg fikk besøke en skole, være med i en engelsktime, snakke med ungdommene og læreren. Denne flotte lærerinnen i dette for meg fremmede landet var veldig interessert i denne oppgaven min, og vi snakket mye om hvordan det ble gjort hos dem. Og det var ikke

ulikt det som nå gjøres gjennom læreplanarbeidet i Norge. De var forpliktet til å lære bort litt "coping with life/lifeskills" i hvert fag. Hennes uttalelse var: Vi skriver under på at vi gjør det, men det jeg tror skjer er at vi ikke gjør det. Jeg vil lære bort engelsk, det er mitt spesialfelt. Du kan lære bort livsmestring, det er ditt spesialfelt. Det må være et eget fag, hvis det skal bli gjort, eller få noen verdi.

Derrida sier mye om loven om gjestfrihet, og bruker som eksempel hvordan disse lovene var hengt inn i glass og ramme over en seng i en tekst han selv tok utgangspunkt i, av Pierre Klossowski. Disse lovene, håndskrevne sider, med loven om gjestfrihet hang over en seng i et gjesterom til denne forfatters onkel (2000, p. 85). Disse vil henge der for å våke over gjestene. Man kan spørre seg om på hvilken måte disse vil våke over gjestene?

Derrida snakker videre om språket, og sammenligner språket, som det mest grunnleggende i oss, som en mor. Han sier at språket er et flyttbart hjem, men også et ikke flyttbart hjem, siden det er i oss (2000, p. 89). Jeg forstår dette, også med hjelp av Dufourmantelle sin invitasjon, som skriver at moren representerer det som er unikt, det som det ikke finnes maken til gjør det mulig med galskap, det å bevege seg utenfor rammene, det som åpner. Men hvis man lukker det talte språket med tekst, man skriftliggjør, materialiserer, vil det ikke lenge være åpnet for denne galskapen. Duformantelle skriver videre ved å sitere Derrida; «Is hospitality turning back into hostility, starting from the always possible perversion of the law. "The madness of the mother tongue", he says, "puts us on the track of a mother who lays down the law from the place of an outlaw»(2000, pp. 94-96) .

Derrida legger ifølge Duformantelle frem problemene med loven og dens perversitet. Og hva loven skaper med språket, ettersom den beskriver en universal struktur. Dette kan bli et faktum også ved å beskrive hva man bør lære for å mestre livet. En universal struktur på livsmestring. Finnes det en universal struktur på livsmestring? Kan man og bør man materialisere livsmestring?

Hvis vi nå skal skriftliggjøre og sette som mål i læreplanen hva man skal igjennom og hvordan mestre livet, muligens som en utvidelse i kompetansemålene i hvert fag. Blir ikke det en måte å bestemme hva livsmestring skal inneholde? Er dette i så fall mulig? Livsmestring er noe inne i hvert enkelt menneske, litt som språket beskrevet over. Hvis denne livsmestringen blir flyttet nærmere institusjonen, faktisk inn i institusjonen, som den nå gjør ved at den vil bli beskrevet i læreplanene hva vil skje med livsmestring for hvert enkelt individ da?

Derrida sier: «If burial is inseparable from language, (...) because we always take with us our words and our dead, what becomes of burials when they are moved nearer the hospital; when birth and death, secret and inalienable spaces of pain and of peace, are exiled away from "home"»(2000, p. 132).

Mot slutten av *Step of hospitality/ No hospitality* trekker Derrida frem historien til Algeriske muslimer som blir tilbudt Fransk statsborgerskap, på bekostning av at de måtte gi opp det de tenkte var sin egen kultur. Altså tilbudt en gjestfrihet ut fra betingelser og på bekostning av deres kultur (Derrida et al., 2000, p. 145). Kan noe lignende skje med livsmestringsbegrepet? Man blir tilbudt en "pakke" med livsmestring, og det er på den måten det skal være, skal leves/gjøres. På bekostning av dine egne tanker om hva mestring i ditt liv skal være, disse tankene blir du frarøvet, ved at det lages et system på hva dette skal være. Dette mener jeg skjer til en viss grad allerede, gjennom det systemene vi lever i, institusjonene vi er oppdratt i, gjennom diskursene får vi slik det er nå også en "pakke" med hva som er de riktige valgene.

Ved å bestemme hva livsmestring skal være, kan det blir fratatt den egenskapen dette begrepet har inne i hvert enkelt menneske? Duformantelle skriver i sin invitasjon at Derrida oppmuntrer oss til å forlate en verden bekreftet av suverene årsaker. At vi må bevege oss mot det mystiske, eller nifse i hjerte av det mest familiære (Derrida et al., 2000, pp. 134-136). Et menneske, til eksempel Åsa, i *Mig äger ingen*, eller en av elevene jeg har møtt som vokser opp i et hjem med omsorgssvikt, de er kanskje nærmere det vonde i livet enn mange andre. Og nå sier ikke jeg at vi ikke skal ha fokus på å løfte dette vonde ut, tørre å snakke om det, tørre å bryte inn for å hjelpe medmennesker, det er en annen sak. Og det er vel det vi ønsker også, å åpne opp for å tørre å bry oss. Vi vet at det finnes barn og unge som lever under mye verre omsorgssvikt enn det Åsa opplever, her var trossalt kjærlighet. Men hva med de barna som lever med hat, psykisk vold, fysisk vold, seksuelle overgrep. Vi ønsker jo at dette skal bli tatt tak i, vi ønsker at mennesker skal tørre å bry seg. "Vanlige" mennesker. Men gjør vi dette lettere og mer åpent med livsmestring i læreplanen, eller risikere vi å lukke for det vanskelige i enda større grad enn i dag? Det går kampanjer fra ulike etater på internett og i andre medier om at vi skal tørre å si ifra, det er større åpenhet fra barnevernet, mer tverrfaglighet, lettere å snakke sammen uten å bryte taushetsplikten, kan vi risikere at alt dette blir en selvmotsigelse med ved å benytte oss av trendordet livsmestring?

Hva er livsmestring for disse barna? Og hvordan skal det være mulig å lage eller beskrive en "lik" livsmestring for dette barnet jamfør et barn som lever en mer stabil tilværelse. Man kan

jo også stille spørsmålet om hvem av disse barna som får mest livsmestring? Eller hvilken type livsmestring skal bli vurdert til å være den beste? Og skal vi måle eller "dømme" dette?

Derrida snakker om forskjellen mellom betingelsesløs gjestfrihet og gjestfrihet med rettigheter og plikter (Derrida et al., 2000, p. 147). Jamfør det jeg har skrevet over, hva er betingelsesløs livsmestring, og hva er livsmestring med rettigheter og plikter. Kan kjærlighet true livsmestring, kan grenser true livsmestring. Hva vil i så fall true mest?

Foregår livsmestringen i skolen? Hvor er det mest naturlig at livsmestring skal foregå. I en institusjon trukket vekk fra det virkelige livet?

«Language only works from me. It is also what I part from, parry, and separate myself from» (Derrida et al., 2000, p. 91).

~~(Og så vil jeg være uskikkelig helt til slutt igjen, det er meg!)~~

3.4 Definisjonsøyeblikket.

Ensam med dig, du örnögda, vandrar jag långt, så långt ut,

frusna vägar, klirrande vägar utan ett mål eller slut.

Vad är det för nytt, som tär och spränger?

Ja visst gör det ont när knoppar brister,

ont för det som växer

och det som stänger.

Vi trodde att sanning segrade av egen kraft.

Men starkare lockar lögnernas hetsande saft.

De druckna själarna stympar sig för avguden Stat,

och tillit drunknar i misstro och kärlek i hat.

Mycket gör ont, som inte har namn.

Bäst är att tiga och ta det i famn. (Fritt etter diktene til Karin Boye).

~~(I am not the stranger to the dark. "Hide away", they say, "cause we don't want your broken parts". I've learned to be ashamed of all my scars. "Run away", they say "No one'll love you as you are.~~

~~But I won't let them break me down to dust, I know that there's a place for us. For we are glorius.~~

~~When the sharpest words wanna cut me down, I'm gonna send a flood, gonna drown them out.~~

~~I am brave, I am bruised.~~

~~I am who I'm meant to be.~~

~~This is me).~~ (Hugh Jackman, 2017)

Litteratur og kilder.

- Bakken, A. (2015). *NOVA (2015). Ungdata. Nasjonale resultater 2014 (7/15)*. Retrieved from Oslo: http://www.forebygging.no/Global/NOVA-rapport%207-15_Ungdata2014.pdf
- Befring, E., & Moen, B.-E. (2011). *Ungdom, læring og forebygging*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Departementene. (2016). *Norges oppfølging av FNs bærekraftsmål, FNs bærekraftsmål er verdens felles arbeidsplan for å utrydde fattigdom, bekjempe ulikhet og stoppe klimaendringene innen 2030*. Retrieved from https://www.regjeringen.no/globalassets/departementene/ud/vedlegg/utvikling/sdg_rapport_ny.pdf.
- Derrida, J. (1996). *Marx' spøkelser : gjeldsstaten, sorgarbeidet og Den nye internasjonale* (K. Gundersen, Trans. Vol. nr 12). Oslo: Pax.
- Derrida, J. (2005). Brev til en japansk venn. *Agora*, 23(1), 5-11.
- Derrida, J. (2006). *Dekonstruksjon : klassiske tekster i utvalg* (K. Gundersen, Trans.). Oslo: Spartacus.
- Derrida, J., Dufourmantelle, A., & Bowlby, R. (2000). *Of hospitality*. Stanford, Calif: Stanford University Press.
- Derrida, J., Ekeland, B. C., Ekeland, B. C., & Linneberg, A. (2002). *Lovens makt : "autoritetenes mystiske grunnlag"*. Oslo: Spartacus.
- Derrida, J., Mpitsorēs, V., Myklebust, R. B., & Braastad, R. M. (2002). *Adjø til Emmanuel Levinas* (Vol. nr 39). Oslo: Cappelen akademisk forl.
- Dick, K., & Kofman, A. Z. (Producer). (2002). Derrida. [Dokumentar] Retrieved from <https://www.youtube.com/watch?v=Pn1PwtcJfWE>
- Dweck, C. S., & Poulsson, P. H. (2007). *Mental vekst : et positivt tankemønster - den nye psykologien for å lykkes*. Oslo: Damm.
- Gardou, C., Lone, S., Engebretsen, E., & Journées, K. (2010). Et nytt opplysningsprosjekt : mot en revolusjon i tenkningen omkring funksjonshemning *De nouvelles Lumières révolutionner la manière de penser et de prendre en compte le handicap* (pp. 69-83). Oslo: Gyldendal akademisk, 2010.
- Generell del av læreplanen. (2015). Retrieved from <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/generell-del-av-lareplanen/>.
- Hausstätter, R. S. (2013). *Pedagogisk prostitusjon : om lærerrollen og skolen* (pp. 177-189). Oslo: Akademika, cop. 2013.
- Helse og omsorgsdepartementet. (2017). *Mestre hele livet. Regjeringen strategi for god psykisk helse*. Retrieved from https://www.regjeringen.no/contentassets/f53f98fa3d3e476b84b6e36438f5f7af/strategi_for_god_psykisk-helse_250817.pdf.
- Hugh Jackman, L. M., Deb Dyer, Tonia Davis, Peter Kohn, Peter Chernin, Donald J. Lee Jr., Jenno Topping James Mangold (Produsent), Michael Gracey (Regissør) (Writer). (2017) [Spillefilm], *The Greatest Showman*. USA: Twentieth Century Fox Norway.
- Jacques, D., & François, E. (1995). A CERTAIN "MADNESS" MUST WATCH OVER THINKING1. *Educational Theory*, 45(3), 273-291. doi:doi:10.1111/j.1741-5446.1995.00273.x
- Kjelsvik, B., & Svartdal, T. (2018a). Generell. *Bokmålsorboka*. Retrieved from www.ordbok.uib.no
- Kjelsvik, B., & Svartdal, T. (2018b). Overordnet. *Bokmålsorboka*. Retrieved from www.ordbok.uib.no
- Kjelsvik, B., & Svartdal, T. (2018c). Skulle. *Bokmålsorboka*. Retrieved from www.ordbok.uib.no
- Kunnskapsdepartementet. (2017a). Skolen nye "grunnlov" er fastsett. Retrieved from <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/skolens-nye-grunnlov-er-fastsett/id2569170/>
- Kunnskapsdepartementet. (2017b). Verdier og prinsipper for grunnopplæringa - overordnet del av læreplanverket. Retrieved from <https://www.regjeringen.no/contentassets/53d21ea2bc3a4202b86b83cfe82da93e/overordnet-del---verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen.pdf>
- Langslet, L. R. (1977). *Uro i skolen* (Vol. 150). Oslo: Cappelen.
- Linderborg, Å. (2007). *Mig äger ingen*. Stockholm: Atlas.

- May Mehlin, H. M. (2018). Verk av Karin Boye. Retrieved from <http://www.karinboy.se/sallskapet/index.shtml>
- Myklestad, S. (2013). Zaum, fremtidsdisiplin og pedagogikk : galskap satt i system? : et kalkulerende blikk på pedagogikkens kalkuleringer (pp. 161-176). Oslo: Akademika, cop. 2013.
- Norge, K. (2014). *Lærerløftet : på lag med kunnskapsskolen* Strategi / Kunnskapsdepartementet,
- Olsson, L. (2008). *Nu vill jag sjunga dig milda sånger*: Albert Bonniers Förlag.
- Prebensen, C., & Hegstad, R. (2017). Livsmestring i skolen, for flere små og store seiere i hverdagen. *Landsrådet for Norges barne og ungdomsorganisasjoner*. Retrieved from <https://www.lnu.no/wp-content/uploads/2017/01/lis-sluttrapport-1.pdf>
- Pålshaugen, Ø. (2005). Dekonstruksjon - en oppfinnelse av Derrida? *Agora*.
- Rogers, C. R. (1969). *Freedom to learn : a view of what education might become*. Columbus, Ohio: Charles E. Merrill.
- Steinnes, J. (2006). *Den andre skoleporten: Om institusjonalisering av den pedagogiske handling, et møte med Jacques Derridas språkkritiske perspektiver*. Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse, Trondheim.
- Steinnes, J., & Dobson, S. (2013). *Pedagogikk under livets tre*. Oslo: Akademika.
- Thomassen, M. (2006). *Vitenskap, kunnskap og praksis : innføring i vitenskapsfilosofi for helse- og sosialfag*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Thuen, H. (2017). *Den norske skolen : utdanningssystemets historie*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Utdanningsdirektoratet. (2017). Hva er fagfornyelsen? Retrieved from <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/nye-lareplaner---2020/>